



**REPÚBLICA DE CUBA**  
**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO**  
**“ HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”**

**TÍTULO: EL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL EN ESCOLARES DEL PRIMER  
CICLO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DE AUTISMO DESDE LA ASIGNATURA  
LENGUA ESPAÑOLA**

**Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas**

**Autora: MSc. Giselvis Aguiar Aguiar**

**Pinar del Río**

**2017**



**REPÚBLICA DE CUBA**  
**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO**  
**“ HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”**

**TÍTULO: EL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL EN ESCOLARES DEL PRIMER  
CICLO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DE AUTISMO DESDE LA ASIGNATURA  
LENGUA ESPAÑOLA**

**Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas**

**Autora: MSc. Giselvis Aguiar Aguiar**

**Tutoras: Dr. C. Yaíma Demósthene Sterling**

**Dr. C. Débora Mainegra Fernández**

**Pinar del Río**

**2017**

## AGRADECIMIENTOS

### Mis agradecimientos especiales para:

- **Mi tutora Dr.C. Yaíma Demósthene Sterling** por ser inspiración y ejemplo vivo de quienes aspiran a crecer profesionalmente. Por contribuir con su talento, su entrega y rigor a despertar en mí la disposición de perfeccionar mi mundo profesional.
- **Mi tutora Dr.C. Deborah Mainegra Fernández** por todos sus detalles que la hacen tan grande profesional y humanamente, por estar siempre al tanto de los avances de este trabajo y no escatimó tiempo, ni esfuerzo para brindarme su oportuna ayuda, por enseñarme a andar por los caminos de la ciencia, por su amor, exigencia y entrega en la consolidación de esta obra.
- **Mis oponentes de pre defensa** Dr. C. Caridad Rosario Zurita Cruz y Dr. C. Yadyra de la Caridad Piñera Concepción, también al Dr. C. Juan Lázaro Márquez por la agudeza en sus observaciones, la contribución al mejoramiento del documento escrito, pero sobre todo, por su respeto y consideraciones, hacia mí.
- **Mis amigos**, por su apoyo, tiempo y colaboración sin límites, esos que no saben fallar, ni negar su palabra y su tiempo cuando se reclama su presencia: Ana Isis, Xiomara, Yenira, Arisleidys, Narjara, Ester Lidia, Raquel, Gresin, Cardoso, Javier, Lourdes, Rosario y Yunia en fin no es preciso citarlos a todos, ellos saben sus nombres.

## DEDICATORIA

- A **Jesús** por su infinito amor.
- A mi **hija**, mi mayor tesoro, por su amor infinito, por despertar en mí la virtud de ser ejemplo.
- A mis **padres** amorosos, **mima** por tu comprensión y ejemplo de sacrificio, **papi** por tu confianza y exigencia. A ustedes nunca les fallaré.
- A mi **Anyelo**, por estar siempre a mi lado, en los momentos más difíciles he podido contar con su ayuda y comprensión.
- Mi **familia** grande, por destino y por elección, a mi hermano y Rocío, gracias por siempre estar ahí.
- A los **escolares** con autismo, por ser seres tan especiales.
- A los **maestros** de la Educación Especial por su dedicación a una obra tan humana.

## **SÍNTESIS**

La investigación se realiza a partir de la identificación de necesidades relacionadas con el proceso de comprensión textual en escolares de primer ciclo con trastorno del espectro de autismo. Tiene como objetivo proponer una concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con trastorno del espectro de autismo, desde la asignatura Lengua Española. En su desarrollo se utilizaron métodos teóricos, empíricos y estadísticos que posibilitaron la constatación del problema científico declarado. El tratamiento al problema y al objeto de estudio parte de un análisis dialéctico de categorías como: proceso de comprensión textual, trastorno del espectro de autismo, didáctica de la asignatura Lengua Española, que forman parte de los referentes que la sustentan. La concepción didáctica que se propone posee una fundamentación basada esencialmente en el enfoque histórico cultural que permite la contextualización de principios; además se precisan ideas rectoras que se concretan en una metodología. Se asumen posiciones teóricas acerca de las categorías de la didáctica, así como la relación de los diferentes contextos donde se desarrollan estos escolares. La valoración realizada por los expertos y los resultados de su aplicación a través de un pre-experimento arrojó resultados positivos que afirman la factibilidad de su utilización para escolares del primer ciclo con trastorno del espectro de autismo.

## ÍNDICE

Contenido	“Pág.”
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL EN LOS ESCOLARES DEL PRIMER CICLO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DE AUTISMO, DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA</b>	10
1.1 Antecedentes y tendencias en el proceso de comprensión textual en los escolares con TEA	10
1.2 El proceso de comprensión textual	15
1.3 Regularidades psicopedagógicas de los escolares con TEA. Su expresión en el proceso de comprensión textual	18
1.4 El enfoque histórico cultural como sustento del proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA	24
1.4.1 La mediación social en el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA	24
1.4.2 La mediación instrumental en el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA	26
1.5 Tratamiento de la comprensión textual en la educación de escolares del primer ciclo con TEA desde la asignatura Lengua Española	30
Conclusiones del Capítulo I	35
<b>CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL EN ESCOLARES DEL PRIMER CICLO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DE AUTISMO DE PINAR DEL RÍO, DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA</b>	36
2.1. Descripción del diagnóstico del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA de Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española	36
2.2. Resultados obtenidos en el diagnóstico actual del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA de Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española	40
Conclusiones del Capítulo II	58
<b>CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN Y VALORACIÓN DE UNA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL EN LOS ESCOLARES DEL PRIMER CICLO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DE AUTISMO, DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA</b>	59

3.1 Conceptualización de la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española	59
3.2 Estructura y fundamentación de la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en escolares de primer ciclo con TEA de Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española	60
3.2.1 Objetivo general, fundamentos, principios e ideas rectoras sobre los que se sustenta la concepción didáctica	62
3.2.2 Una metodología para la implementación de la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española	79
3.3 Valoración teórica y práctica de la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española	98
Conclusiones del Capítulo III	112
<b>CONCLUSIONES</b>	114
<b>RECOMENDACIONES</b>	115
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo vertiginoso de la ciencia y los conocimientos acumulados por la humanidad, hace necesario que los docentes dirijan su trabajo a preparar a sus escolares para desenvolverse en una sociedad que cambia muy rápidamente. Por eso más que transmitir conocimientos bien establecidos, tienen que enseñar a aprender, adaptarse y convivir en medio de las situaciones cambiantes a las que se exponen todos.

En los escolares con trastorno del espectro de autismo (a partir de aquí TEA), las diversas expresiones de alteración en la comunicación social, la comprensión y las funciones ejecutivas que presentan, las que regularmente resultan causante de las conductas desafiantes que manifiestan en contextos sociales, generan la necesidad de realizar adecuaciones a los componentes del proceso didáctico que permitan su preparación para la vida social.

Esta investigación se inserta al Proyecto Nacional “Modelo pedagógico de atención educativa integral a niños con diagnóstico de autismo y sordo ceguera”, y en el contexto pinareño “Atención logopédica integral y comunitaria”, por la necesidad de abordar el proceso de comprensión textual en los escolares con TEA, temática poco abordada en investigaciones anteriores.

Los autores que han abordado el tema del autismo desde el contexto internacional (Kanner, 1943; Asperger, 1944; Riviere, 1999; Escribano, 2010; Tamarit, 2012; Tirado, 2014), refieren las alteraciones en la comunicación social como el rasgo primario, caracterizador del trastorno. En los últimos años coinciden en señalar que la atención educativa integral es el tratamiento más eficaz para estimular el desarrollo de los escolares con TEA.

En el ámbito nacional el autismo ha sido abordado en investigaciones científicas como las de (Gómez, 2008; Massani, 2009; Campos, 2010; Demósthene, 2010; Escalona, 2010; Orozco, 2012); en ellas se aportan alternativas útiles dirigidas al desarrollo de la socialización, la evaluación psicopedagógica, el trabajo con la familia y la atención educativa integral, sin embargo el proceso de comprensión textual en los



escolares con TEA ha sido poco abordado a partir de los fundamentos teóricos, metodológicos, didácticos y práctico.

La comprensión de textos es un proceso sociocultural y comunicativo complejo, en el que interactúan cuatro elementos fundamentales: lector, texto, autor y contexto, y que implica el conocimiento de los contenidos, su interpretación y extrapolación.

En el ámbito internacional se destacan los estudios relacionados con la comprensión de textos de diferentes investigadores (Van Dijk, 1983; Sandroni, 1984-1992; Vera y Pérez, 1998; Cassany, 2001). En el ámbito nacional son tomados en cuenta los aportes de (Arias, 1990-2010; Montaña, 1997-2010; Roméu, 2009- 2010; Agramonte, 2010; Barrera, 2010- 2013). Estos investigadores han aportado ideas y puntos de partida para la comprensión de textos referidos a las estrategias para la lectura, los niveles de comprensión de textos, la captación de significados, el desarrollo de habilidades, los enfoques y recomendaciones metodológicas para el trabajo con la comprensión de textos.

Particularmente en la Educación Especial son tomados en cuenta las investigaciones realizadas por (Bravo, 2008; Camargo, 2009; Quintana, 2015) sobre el proceso de comprensión textual en escolares con discapacidad auditiva y discapacidad intelectual respectivamente, sin embargo, la comprensión textual en los escolares con TEA, dadas sus particularidades psicopedagógicas, ha sido menos estudiada.

De forma singular, en la educación de escolares con TEA, el proceso de comprensión textual ha sido estudiado en la obra de diferentes investigadores (Tirado, Moreno, Rodríguez, Aguilera, Luque, González, Saldaña, 2014); las cuales han sido insuficientes desde la didáctica de la clase de Lengua Española.

La comprensión de textos desde la asignatura Lengua Española constituye un reto pedagógico para la educación de los escolares del primer ciclo con TEA, que dada la variabilidad en el desarrollo y las necesidades en el lenguaje receptivo que presentan, dificulta el tránsito por los niveles de comprensión textual.

La asignatura Lengua Española ocupa un lugar determinante por su contribución al desarrollo de habilidades comunicativas y la práctica sistemática de la lengua, teniendo en cuenta las limitaciones en el lenguaje receptivo de los escolares con TEA, el desarrollo de la comprensión textual es de vital importancia para el aprendizaje escolar y la preparación para la vida social.

Además, es la asignatura que más favorece los estudios acerca del proceso de comprensión textual, pues es en ella donde se enseña el algoritmo para la comprensión de textos. El escolar con TEA presenta necesidades en la comunicación social, por lo que, el logro de la comprensión textual, de modo que esta le sirva de referencia para la posterior construcción, sobre la base de modelos lingüísticos, resulta de vital importancia en la educación de este escolar, sin embargo el tratamiento didáctico al proceso de comprensión textual es poco adecuado a partir de las potencialidades y necesidades del escolar con TEA.

Los criterios anteriormente mencionados ponen de manifiesto la importancia social de la investigación que se presenta, unido al estudio exploratorio realizado por la autora desde el año 2014 en la Escuela Especial “Hermanos Saíz” de la provincia Pinar del Río, a través de las indagaciones teóricas y empíricas (análisis documental, entrevistas y observaciones a clases), así como la experiencia de la autora en la atención educativa a los escolares con TEA, ha permitido plantear empíricamente la identificación de las principales fortalezas y debilidades del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

### **Fortalezas**

- Los escolares con TEA en la medida que transitan por el primer ciclo alcanzan mayores niveles de desarrollo en la comunicación social, lo que permite mayores posibilidades para el aprendizaje de la Lengua Española, específicamente en la comprensión de textos.
- El reconocimiento en las líneas de la especialidad de autismo, sobre la importancia de elevar la calidad del proceso de comprensión textual, dada la necesidad de preparación para la vida social que presentan los escolares con TEA.

- El personal que labora con los escolares con TEA poseen conciencia de la importancia del desarrollo de la comprensión textual para contribuir al fin de la Educación Especial.

### **Debilidades**

- Insuficiencias en el tránsito por los niveles de comprensión textual (traducción, interpretación y extrapolación) de los escolares del primer ciclo con TEA, evidenciadas en la falta de respuestas para ofrecer información sobre el texto y el poco desarrollo de habilidades comunicativas y sociales en los diferentes contextos donde interactúan.
- Insuficiencias en los procesos de análisis, síntesis, generalización y abstracción, que se evidencian en las dificultades para entender las informaciones nuevas que brinda el texto y relacionarlas con los conocimientos previos, por lo que las reproducen de forma mecánica.
- Insuficiencias en el aprovechamiento de las mediaciones sociales e instrumentales en el proceso didáctico de la comprensión de textos, desde la asignatura Lengua Española.
- Insuficiencias en el tratamiento didáctico al componente comprensión de textos en la asignatura Lengua Española, al no tener en cuenta la variabilidad en el desarrollo del escolar con TEA, pues no se integra en todo el sistema de clases y la extrapolación de los textos a la vida social no constituyen una prioridad.

Esta situación permite a la investigadora establecer la contradicción entre la necesidad de los escolares con TEA de comprender textos diversos en la vida cotidiana y las insuficiencias de la concepción didáctica actuante en dicho proceso para la consecución de este objetivo por estos escolares, desde la asignatura Lengua Española.

La contradicción planteada posibilita formular el siguiente **problema científico**: ¿Cómo favorecer el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA?

Es por ello que se ha determinado como **objeto de estudio**: el proceso de comprensión textual en escolares del primer ciclo con TEA.

Para dar respuesta al problema científico se traza como **objetivo**: elaborar una concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

En correspondencia con el objetivo definido se asume como **campo de acción**: la comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

La búsqueda de solución al problema científico y en correspondencia con el objetivo declarado, determinaron que se formulara el planteamiento hipotético a través de las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA y particularmente desde la asignatura Lengua Española?
2. ¿Cuál es el estado actual del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA de Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española?
3. ¿Cuáles son los fundamentos teórico - metodológicos y los componentes que deben estructurar la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española?
4. ¿Qué resultados se obtienen a partir de la valoración teórica y práctica de la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española?

Para dar respuesta a las preguntas científicas se plantean las siguientes **tareas de investigación**:

1. Sistematización de los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, y particularmente desde la asignatura Lengua Española.
2. Diagnóstico del estado actual del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA

de Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española.

3. Determinación de los fundamentos teórico - metodológicos y los componentes que deben estructurar la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

4. Valoración teórica y práctica de la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

En la investigación se asumió como método general el dialéctico materialista, lo que permitió analizar el fenómeno objeto de estudio, su historicidad, multifactorialidad, multidimensionalidad, concatenado con otros hechos y fenómenos en su constante transformación y desarrollo.

Se emplearon métodos del nivel teórico, empírico y los estadísticos matemáticos. Del **nivel teórico** se emplean los métodos:

- Histórico-lógico: se utilizó para analizar, valorar y tomar posiciones en relación con la evolución histórica del proceso de comprensión textual de los escolares con TEA.
- Análisis y síntesis: se empleó durante todo el proceso investigativo, desde la búsqueda bibliográfica hasta el proceso de valoración de la concepción.
- Inducción-deducción: se empleó en los procesos de realizar inferencias a partir de resultados particulares en las pesquisas, tanto teóricas como empíricas, para arribar a determinadas conclusiones y viceversa.
- Hipotético-deductivo: se aplicó en el análisis de las teorías científicas estudiadas del objeto de estudio que posibilitó la sistematización del conocimiento científico. También en la construcción de planteamientos hipotéticos que permitieron hacer inferencias lógicas deductivas a partir del diseño experimental para arribar a conclusiones generalizadoras.
- Sistémico estructural-funcional: proporcionó la orientación general para el estudio del contenido y la forma en que se concibe y desarrolla el proceso de comprensión textual en los escolares con TEA, de

gran utilidad en la integración de las dimensiones e indicadores que guían la investigación.

- Modelación: se empleó en el proceso de representación de los componentes estructurales, los elementos teóricos y metodológicos de la concepción didáctica que se propone, así como sus relaciones esenciales como solución al problema.

*Del nivel empírico:*

- Análisis documental: facilitó el fichado de datos acerca del trabajo que se realiza para el desarrollo del proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española mediante la revisión de documentos; en este caso el análisis de los planes de estudio y programas de la asignatura Lengua Española, fuentes de trabajo de maestros y escolares dentro de los que se encontraban expedientes psicopedagógicos, planes de clases y libretas de escolares.
- Observación: a clases para constatar el tratamiento didáctico y metodológico que se brinda al proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.
- Entrevista: realizada a docentes y directivos para obtener información sobre el tratamiento didáctico metodológico del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.
- Pruebas pedagógicas: se aplican para comprobar el desempeño que tienen los escolares con TEA en el desarrollo de tareas de aprendizaje relacionadas con la comprensión de textos.
- Método de consulta a expertos (Delphy): se utilizó con el objetivo de recoger los criterios para la valoración teórica de la concepción didáctica diseñada y obtener sugerencias para su perfeccionamiento.
- Experimental: se empleó en su variante de pre-experimento al implementar en la práctica escolar la concepción didáctica elaborada que permitió valorar su nivel de efectividad.

Además, se aplicó la técnica de **triangulación metodológica** para integrar los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos aplicados en el diagnóstico y en el pre-experimento.

**Métodos estadísticos:** se utilizaron los correspondientes a la estadística descriptiva e inferencial que posibilitaron, a partir de la recogida primaria de los datos, elaborar tablas de frecuencias y reflejar el comportamiento de estos en índices, tablas y gráficos. Además, se empleó en la prueba de los signos utilizada para la valoración teórica y empírica de la concepción. Método Delphi para la tabulación de los datos de la consulta a los expertos.

Para realizar esta investigación se seleccionó la totalidad de la población, con criterio de selección censal, constituida por 12 escolares del primer ciclo con TEA de la provincia Pinar del Río, así como los 11 maestros que trabajan con estos escolares. Se asumen, además, en condición de grupo de estudio a 7 directivos de la Educación Especial en la Provincia.

Esta investigación resulta **novedosa** porque propone una concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA desde asignatura Lengua Española, que responde a las exigencias actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje en este tipo de Educación, en la que se promueve la apropiación de rutinas estructuradas para comprender textos en diferentes contextos sociales, lo cual influye en la preparación para la vida social de los escolares con TEA.

La **contribución teórica:** la tesis tributa a las Ciencias Pedagógicas en general, particularmente a la Didáctica y singularmente a la Didáctica de la Educación Especial para la Lengua Española.

Se ofrece una concepción didáctica que da respuesta al proceso de comprensión textual en estos escolares, integrada por componentes entre los que se producen relaciones de carácter sistémico, se distingue por un enfoque didáctico-metodológico desde la asignatura Lengua Española que revela las relaciones esenciales entre los niveles de comprensión textual que deben establecerse en el proceso de enseñanza para estos escolares potenciando la preparación para la vida social, mediada por el diseño de ayudas sociales-instrumentales.

Se ofrecen, además, variantes a las categorías didácticas: especialmente los métodos, medios de

enseñanza y formas de organización en el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA, las que conducen a la apropiación de rutinas estructuradas para comprender textos en diferentes contextos sociales.

**Significación práctica:** se materializa en una metodología para la implementación en la práctica de la concepción didáctica que se propone y que hace viable los procedimientos para su aplicación, al ofrecer un sistema de clases flexibles, que se distingue por el uso de un folleto de tareas de aprendizaje que tiene en cuenta la variabilidad en el desarrollo de los escolares con TEA y la singularidad en la presentación de recursos didácticos que apoyan el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

**La actualidad** del tema desarrollado se concreta en las prioridades de la política educacional de la República de Cuba y del Ministerio de Educación, enmarcada en la necesidad de contextualizar el proceso de comprensión textual de los escolares con TEA a las nuevas circunstancias históricas sociales del mundo y de Cuba. Responde esta investigación a las prioridades en la especialidad de autismo. Además, se corresponde con las exigencias actuales del Modelo de escuela primaria cubana.

La tesis está estructurada en: introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos. Sus resultados se han divulgado por diferentes vías de participación científica. (Anexo I)



## **CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL EN LOS ESCOLARES DEL PRIMER CICLO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DE AUTISMO, DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA**

En el presente capítulo se destacan los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española. La lógica seguida permite partir de los principales antecedentes y tendencias del proceso de comprensión textual en estos escolares, lo que favorece la toma de posiciones en el plano didáctico con respecto a su concepción. Las particularidades de este proceso desde la relación entre lo general y lo particular conducen a valorar las regularidades psicopedagógicas de los escolares con TEA y sus posibilidades para el desarrollo de la comprensión textual a partir de los apoyos y ayudas diseñados.

### **1.1 Antecedentes y tendencias en el proceso de comprensión textual en los escolares con TEA**

El análisis acerca de la forma en que se debe dirigir el proceso de comprensión textual de los escolares con TEA, tiene sus antecedentes en el desarrollo histórico del estudio y tratamiento de los educandos con esta condición humana, la comprensión sobre las posibilidades de desarrollo y las particularidades que asumió su enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia con la posición dialéctico-materialista y consustancial a la teoría histórico-cultural de Vigotsky, (1898-1934), se realizó un estudio sobre los principales hechos que marcaron etapas ocurridas a partir del año 1990, fecha en la que se organizó la atención educativa integral a los escolares con TEA en Cuba, a partir de la creación de la Escuela Especial Cheché Alfonso en La Habana y que se relaciona con el objeto de investigación en una lógica evolutiva.

La sistematización histórica se realizó a partir de los siguientes criterios: las transformaciones de la Educación Especial referidas al autismo así como las tendencias relacionadas con el proceso de comprensión textual de los escolares con TEA, para lo cual se tuvieron en cuenta las investigaciones de Massani, (2009); Campos, (2010); Demósthene, (2010) y Orozco, (2012). En este sentido se enriquecen

los estudios realizados, mediante el análisis de documentos en relación con el objeto de estudio de la investigación y las valoraciones críticas de la autora en relación con el proceso de comprensión textual en los escolares con TEA.

Esta sistematización histórica transita de lo general a lo particular y revela, cómo fue evolucionando de una etapa a la otra la valoración sobre la necesidad de perfeccionar el proceso de comprensión textual para lograr la preparación para la vida social de estos escolares.

Primera etapa (años 1990-2000). Organización de la atención educativa de los escolares con TEA.

En esta etapa se organiza la atención educativa integral a los escolares con TEA en Cuba, a partir de la creación de la Escuela Especial Cheché Alfonso en La Habana, la cual tuvo sus antecedentes en las escasas experiencias pedagógicas sobre la base del conocimiento empírico y en la introducción a partir de los años 80 de las primeras modalidades de atención educativa especializada a estos escolares de forma aislada en la red de centros de la Educación Especial, donde el proceso educativo tenía un carácter terapéutico, con una marcada orientación a las limitaciones y no a las potencialidades.

A partir de la aprobación del Plan de acción de Salamanca en el año 1994, se extiende la atención a las personas con necesidades educativas especiales más complejas, entre estos, los escolares con autismo, reconociéndose por primera vez en la práctica educativa cubana, sus posibilidades para aprender.

En esta etapa no se concebía curricularmente el proceso de enseñanza- aprendizaje de las asignaturas del nivel primario, las actividades curriculares estaban dirigidas al desarrollo de la socialización, comunicación y modificación del comportamiento.

El proceso de comprensión textual en esta etapa no se describe, pero se infiere, que se realizaba sin intencionalidad, se caracterizaban por un predominio de objetivos y contenidos dirigidos al desarrollo del lenguaje verbal y habilidades básicas de aprendizaje, los métodos de enseñanza se basaban en técnicas de modificación conductual, con un predominio de tratamientos individualizados en contextos rígidos.

En resumen, en esta etapa, la tendencia general está dada por un carácter terapéutico del proceso de

comprensión textual dirigido fundamentalmente al desarrollo del lenguaje verbal.

Segunda Etapa (años 2001- 2011). Proceso de preparación y especialización de los docentes.

En esta etapa se crean las Escuelas Especiales Dora Alonso y William Soler en el año 2002, las cuales marcan pautas a partir del proceso de preparación y la especialización de los docentes, intensificándose las investigaciones y las experiencias pedagógicas con estos escolares, donde se estudian e implementan en la práctica los principales métodos, entre los cuales se destacan los de modificación ambiental.

En esta etapa el proceso de comprensión textual se hace significativo por ampliar los objetivos y contenidos dirigidos al desarrollo de la comunicación, promoviendo el uso de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC) y el Programa de Teoría de la Mente. Se continúa con el empleo de métodos de enseñanza basados en técnicas de modificación de conducta, los procedimientos se centran en la comunicación como núcleo esencial del desarrollo. No obstante la enseñanza se desarrolla con un estilo más pragmático y natural que en la primera etapa.

Existe un predominio de tratamientos individualizados y personalizados, además, se incluye la participación de la familia en el aprendizaje del escolar. Se reconoce una enseñanza intensiva, organizada y estructurada.

En el año 2001 se comienzan experiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de asignaturas como Lengua Española y Matemática con alumnos con nivel de desarrollo alto.

En esta etapa, bajo el asesoramiento de un grupo de especialistas españoles, Tamarit y Escribano, (2003-2012) se priorizan los programas de comunicación y lenguaje, los programas de apoyo al desarrollo social, introduciéndose en Cuba la aplicación del Programa de Habla Signada, para la estimulación del lenguaje en alumnos no verbales; la Lectura Global para el aprendizaje de la lectura, el Programa de Teoría de la Mente para la autoregulación del comportamiento y el Método TEACCH para adaptar la práctica educativa a las distintas formas de entender, pensar y aprender de las personas con TEA, los cuales han mostrado resultados positivos en esta población y tienen relación directa con el proceso de comprensión textual.

No menos importante resulta la ampliación del potencial científico con la formación de doctores en la especialidad de autismo, donde se tienen en cuenta los aportes de las investigaciones realizadas por: (Campos, 2010; Demósthene, 2010; Escalona, 2010; Orozco, 2012, entre otros).

En resumen, en esta etapa la tendencia general está dada en la concepción del proceso de comprensión textual dirigida al desarrollo de la comunicación y la socialización en contextos inclusivos.

Tercera Etapa (años 2012- actualidad). Perfeccionamiento curricular del proceso de enseñanza-aprendizaje para la inclusión social.

Esta etapa se caracteriza por ser superior a la anterior, pues se intenciona curricularmente el proceso de comprensión textual desde las diferentes asignaturas del currículo, con énfasis en la asignatura Lengua Española por ser esta donde se enseña el algoritmo para la comprensión de textos, y la de mayor preferencia de los escolares con TEA.

Se emplean los programas de la Enseñanza Primaria con adaptaciones, donde se combinan los objetivos y contenidos para el desarrollo de la comunicación, habilidades sociales y modificación del comportamiento, con una utilización de diferentes métodos: orales, visuales y prácticos, se utilizan medios de enseñanza que facilitan el acceso a la información y al currículo. De esta manera se reconoce una enseñanza intensiva, organizada y estructurada, ya sea en contextos naturales o en contextos específicos de aprendizaje.

La investigadora Demósthene, (2011) publica la colección “Un futuro sin barreras”, folletos que brindan orientaciones a los especialistas que atienden escolares con autismo, para el desarrollo de las áreas socialización, comunicación y comportamiento.

Se promueven las experiencias del Colectivo de Autores de la Escuela Especial Dora Alonso (2012), los cuales elaboraron los programas por ciclo para el escolar con TEA, a partir de realizar adecuaciones a los programas de la Educación Preescolar partiendo de los logros del desarrollo y sirvieron de base para el diseño curricular y el logro de la respuesta educativa en los escolares con TEA de la primera infancia.

Posteriormente este mismo Colectivo de Autores (2012) realizó una experiencia pedagógica en el diseño curricular de la asignatura Lengua Española de 1ro y 2do grado, la cual centra su atención en las adecuaciones del currículo ordinario a partir de las potencialidades y necesidades de los escolares con TEA.

La investigadora Cruz, (2012) realiza una investigación relacionada con la implementación de la lectura globalizada en los escolares con TEA de primer grado, reconociendo las preferencias visuales de los escolares con TEA para el aprendizaje de la lectocomprensión.

En resumen, en esta etapa la tendencia general está dada en la concepción del proceso de comprensión textual desde el desarrollo de la comunicación social y las posibilidades de inclusión social.

En la actualidad el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA desde la asignatura Lengua Española, toma como punto de referencia los programas y orientaciones metodológicas de la Enseñanza General y las especificidades en la educación de los escolares con TEA a partir de sus características psicopedagógicas.

Queda en manos del maestro lograr unificar criterios teóricos, didácticos y metodológicos a partir de todo lo normado para poder adecuar, de manera que permita asegurar un adecuado proceso de comprensión textual, que responda al desarrollo de habilidades comunicativas y sociales logrando la preparación para la vida social de los escolares con TEA.

Estos han sido los antecedentes históricos del proceso de comprensión textual de los escolares con TEA, donde se demuestra que el pensamiento científico transitó desde posturas segregacionistas hasta posiciones más humanistas con respecto a las potencialidades de este tipo de escolar, y que de una etapa a la otra hubo un desarrollo superior y un reconocimiento de la importancia del proceso de comprensión textual, que en la actualidad se asocia con las posibilidades de acceso a la enseñanza general de los escolares con TEA.

## **1.2 El proceso de comprensión textual**

El proceso de comprensión textual, ha sido abordado por diferentes investigadores, destacándose (Morles, 1994; Roméu, 1992-2007; Fariñas, 1999; Grass, 2004; Hernández, 2010; Piñera, 2010; Rodríguez, 2010; Quintana, 2015) concediéndole un extraordinario valor, ya que de él depende la apropiación de todo el currículo, reconocen además la importancia que posee una adecuada comprensión para que la comunicación se produzca con eficiencia.

La didáctica de la lectura y la comprensión de textos debe contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en los escolares, y para ello debe sustentarse en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua Roméu, (2003), el cual tiene como objetivo esencial el desarrollo de la competencia comunicativa del escolar, la cual debe ser capaz de desarrollar desde los primeros grados habilidades que favorezcan el proceso de comprensión y producción de significados en diferentes contextos lingüísticos y socioculturales.

La comprensión es un proceso sociocultural, comunicativo complejo y activo, en el que interactúan cuatro elementos fundamentales: lector, texto, autor y contexto, que implica el conocimiento de los contenidos, su interpretación y extrapolación.

En la actualidad se concibe, que el lector crea el sentido del texto, a partir de sus propios saberes, creencias, opiniones, ideologías, lo que conoce sobre las estructuras lingüísticas y discursivas de los textos, experiencias socioculturales, propósitos de la lectura y de aprendizaje. Entre el lector y el texto se da una acción recíproca a partir de lo que cada uno le aporta al otro; es un acto comunicativo dentro de un contexto sociocultural determinado, evidenciándose la relación texto-lector-contexto. Roméu, (2007)

Con los estudios de la lingüística textual aparecen múltiples definiciones de texto (Van Dijk, 1983; Parra, 1990; Lotman, 2003; Roméu, 2003). En sentido amplio, el texto, según Roméu (2003) incluye todas las formas de expresión que el hombre emplea para emitir significados y que comprende los discursos orales o escritos, pinturas, esculturas, películas, o simplemente, la forma como vestimos o vivimos. En su sentido

estrecho, constituye cualquier enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que se expresa en un contexto determinado, con una intención y una finalidad definida, para lo cual el emisor se vale de determinados medios comunicativos funcionales.

La autora de esta investigación asume el criterio de Roméu, (2003) desarrollado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua, pues el hombre en su contexto social vive en un mundo con el que establece comunicación a través de textos diferentes o de tipología diversa ,y por supuesto, debe enfrentarse a la comprensión de estos.

Por otra parte, el discurso según Roméu, (2003) es una categoría más restringida, ligada a la relación pensamiento- lenguaje, en particular, en cada una de las lenguas desarrolladas y adquiridas socialmente por cada comunidad lingüística, donde se materializan las estructuras lingüísticas y discursivas de cada una de ellas y su interrelación en el entramado del discurso en dependencia de la intención y la finalidad del mensaje, así como la posición que asume el perceptor al atribuir un significado.

Se considera además, que entre texto y discurso existe un vínculo con el término contexto que según Van Dijk, (1983) es la estructura de todas las propiedades de la situación social que son pertinentes para la producción o percepción del discurso. Visto de esta forma el contexto incluye los elementos que se interrelacionan en el texto y en el discurso: la situación, la intención, el status social de los interlocutores, así como los factores espacio-temporales e implica a los propios sujetos en calidad de miembros de categorías sociales, grupos o instituciones.

La diversidad textual refleja no sólo una visión del mundo, sino que además, proporciona valores, costumbres, formas de pensamiento, válidos tanto para interpretar la realidad, como para producir significados. Su existencia y el dominio de determinadas características en la conciencia de los escolares ofrecen propósitos diferentes, estados de reflexión, motivos, mecanismos de auto-conocimientos que influyen en su interacción con el texto y estimulan su interés por la lectura.

Existe una amplia gama de criterios respecto a la diversidad textual (Dubsky, 1986; Roméu, 1996; Alonso,

1997; Grass, 2002; Sales, 2004; Domínguez, 2007). Según los criterios que en la actualidad priman en la enseñanza de la lengua, a partir de lo propuesto al respecto por Roméu, (1996), se asume la siguiente clasificación, reformulada por Domínguez, (2007).

1. Según su código: orales, escritos, icónicos, simbólicos y gráficos; 2. Según su forma elocutiva: dialogados, narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos; 3. Según su función: informativos (referenciales o representativos), expresivos, poéticos y apelativos; 4. Según el estilo: coloquiales, oficiales (administrativos, jurídicos, diplomáticos), publicitas (políticos, periodísticos y publicísticos), literarios (líricos, épicos y dramáticos) y científicos.

En los estudios de Roméu, (2006- 2009) se determinan tres etapas o niveles por los que va atravesando el escolar, a medida que se adentra en el texto, denominándolos niveles de comprensión textual y se refiere al grado de desarrollo que alcanza el escolar en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto.

- 1) comprensión inteligente: nivel de traducción, aquel en el que el receptor expresa con sus palabras lo que el texto significa, tanto de manera explícita como implícita, de acuerdo con su universo del saber. Para ello, ha sido necesario decodificar el texto, establecer inferencias, descubrir intertextos y desentrañar el subtexto (significado intencional), según el contexto en que se produjo el mismo.
- 2) comprensión crítica: nivel de interpretación, en el cual el receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, opina, actúa como lector crítico.
- 3) comprensión creadora: nivel de extrapolación, donde el receptor aprovecha el contenido del texto, lo usa, lo aplica en otros contextos, reacciona ante lo leído y modifica su conducta, integra el texto a su mundo vivencial. (Roméu, 1999, p.3)

Estos niveles no se alcanzan de manera independiente o aislada, sino que los tres, de forma simultánea actúan entre sí y constituyen un solo proceso que es la comprensión del texto. En el proceso de comprensión de textos, inciden factores diversos: contexto social; edad y nivel de escolaridad;



características formales y conceptuales del texto; adiestramiento en el uso de las ayudas que cooperan a favor de la comprensión textual; estrategias que despliega el lector frente a textos de usos funcionales disímiles; estrategias didácticas que se aplican para mediar el proceso de comprensión.

En cuanto a las estrategias didácticas, las más generalizadas se centran en la activación de conocimientos previos; estrategias relacionadas con el vocabulario, lenguaje y predicción; estrategias relacionadas con las inferencias.

El uso de estas estrategias ha de promover una enseñanza de la lengua y de la literatura más dinámica, más original y eficiente, tomando como referente teórico el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural Roméu, (2003), cuyo objetivo fundamental es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del escolar, entendida esta como: competencia lingüística (habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos); competencia socio lingüística (habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación del contexto); competencia discursiva (habilidad para relacionar de forma coherente las partes del discurso como un todo); y competencia estratégica (habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación).

### **1.3 Regularidades psicopedagógicas de los escolares con TEA. Su expresión en el proceso de comprensión textual**

El término “autismo” es utilizado en psiquiatría para significar retraído y absorto en sí mismo (Leyva, 2004, p. 7). Su definición no ha sido tarea fácil, en su delimitación conceptual se encuentran diferentes terminologías para referirse al Trastorno del Espectro de Autismo, que han sucedido a través de la historia. Los términos Trastorno del Espectro de Autismo (TEA) y Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) han sido empleados de forma equivalente para referirse a un amplio espectro de trastornos neuroevolutivos, los cuales pueden presentar alteraciones en la socialización, comunicación e imaginación. La experiencia acumulada en los últimos años ha mostrado que existe una gran variabilidad en la expresión de estos trastornos. El cuadro clínico no es uniforme, ni absolutamente demarcado, y su

presentación oscila en un espectro de mayor a menor afectación; varía con el tiempo, y se ve influido por factores como el grado de capacidad intelectual asociada o el acceso a apoyos especializados.

En mayo del 2013 se publicó el DSM-V, la quinta edición del Manual de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales donde se establece que el trastorno de autismo se convierte en el único diagnóstico posible de los TGD y pasa a llamarse "trastorno del espectro de autismo" (TEA), a excepción del Trastorno de Rett, que se entiende como una realidad diferente al universo del autismo, y que además, resulta de gran relevancia la evaluación integral del escolar desde los distintos contextos donde se desarrolla: escolar, familiar, y clínico. Según lo planteado, el nivel de adaptación del escolar en estos contextos será una información indispensable para establecer el diagnóstico, el cual deberá cumplir cuatro criterios fundamentales relacionados con:

1. El déficit persistente en la comunicación social en diversos contextos, que se revela en: déficit en la reciprocidad social y emocional, déficit en las conductas de comunicación no verbal y déficit en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas.
2. Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas, que se revela en: habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipados o repetitivos, excesiva fijación con las rutinas o excesiva resistencia al cambio, intereses altamente restrictivos.
3. Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia.
4. La conjunción de síntomas limita para el funcionamiento cotidiano.

A juicio de esta autora, esta conceptualización desde el criterio clínico no favorece el desarrollo de las potencialidades a partir de la acción educativa, no tiene en cuenta el contexto comunitario para la estimulación del desarrollo, además, solo refiere la adaptación del escolar a los diferentes contextos sin tener en cuenta la necesidad de educarlo socialmente para una interacción comunicativa y social adecuada.

En Cuba, investigadoras como Demósthene, (2010) y Campos, (2010) reconocen las potencialidades de estos escolares para el aprendizaje utilizando su adecuada percepción visual y memoria mecánica asociativa, además, aseveran la importancia de las acciones educativas con carácter continuo y para toda la vida.

En esta investigación se considera que el trastorno del espectro de autismo es un trastorno del desarrollo que aparece en la infancia temprana, que se complejiza en primer lugar por la variabilidad del mismo, expresada en los niveles de desarrollo de la comunicación social y el comportamiento, y en segundo lugar por la heterogeneidad del trastorno que se evidencia a partir de las potencialidades y necesidades en cada individuo, susceptible de ser compensada por acciones educativas oportunas en los diferentes contextos, y que favorezcan la preparación para la vida social.

Al referirse a las variabilidades en el desarrollo de las personas con necesidades educativas especiales Borges, (2016) establece un grupo de criterios que la autora considera relevantes para la presente investigación por lo que los asume y contextualiza atendiendo al objeto de investigación. La variabilidad en el desarrollo de los escolares con TEA de mayor o menor grado de significatividad en su comunicación social y comportamiento, debe provocar siempre un razonamiento en dos direcciones:

Primero en la posibilidad de que con un acercamiento positivo a nuevas experiencias y actividades, con la ayuda de los grupos sociales dentro de los que interactúan estos escolares, puedan lograr el tránsito por los niveles de comprensión textual y en una segunda dirección cabe la posibilidad de que sea necesario adaptar o variar los métodos, medios de enseñanza y recursos didácticos en correspondencia con la peculiaridad y variabilidad del desarrollo para que puedan responder de forma positiva.

De acuerdo con Gómez, (2005), las alteraciones que presentan los escolares con TEA dependen de un grupo de factores que sellan la individualidad, entre estos, la severidad del trastorno que presentan repercute en el desarrollo de las habilidades de interacción social, del lenguaje y la comunicación, así como del nivel de desarrollo que puedan alcanzar en el aprendizaje escolar, por lo que tener en cuenta la

severidad del trastorno del espectro de autismo, permite ajustar con mayor acierto la respuesta educativa, específicamente para el desarrollo de la comprensión textual.

El desarrollo de la comprensión textual en los escolares con TEA ha sido estudiado en la obra de diferentes autores en el ámbito internacional y nacional, entre ellos (Joliffe y Baron-Cohen, 1999- 2000; Marmolejo y Jiménez, 2006; Saldaña y Frith, 2007; Cruz, 2012; Fernández, 2014; Tirado, Moreno, Rodríguez, Aguilera, Luque, Saldaña, 2014; Castro, 2015; Finnegan y Mazin, 2016). El análisis y la sistematización de sus investigaciones condujeron a la autora a identificar los elementos en los que coinciden.

Las dificultades en la comprensión textual de los escolares con TEA son muy variables, pueden darse dificultades sutiles para captar el significado profundo de enunciados que impliquen doble semiosis como las metáforas, ironías, los sarcasmos y proverbios. Suele ser limitada, extremadamente literal, concreta y poco flexible, lo que explica lo difícil que les resulta realizar los procesos de análisis, síntesis, abstracción y generalización.

Las investigaciones sobre comprensión textual en los TEA, tienden a atribuir las dificultades que presentan, a la incapacidad para realizar inferencias. Estas desempeñan un papel principal a lo largo de la lectura, proporcionando coherencia a la narración y facilitando la integración de las distintas partes del texto. (Baron-Cohen, 1999- 2000; Marmolejo y Jiménez, 2006; Escudero y León, 2007; Fernández, (2014) y González, 2014).

De las diferentes dimensiones del texto, estos estudios se centran en dos: la espacial y la emocional. Por un lado, el abordaje de las emociones se basa en las dificultades de los escolares con TEA para atribuir estados y representaciones mentales a otros, en lo que se ha llamado el déficit en teoría de la mente. Baron-Cohen, (1985); Leslie y Frith, (2007).

Por otro lado, tratan la dimensión espacial para determinar si los problemas inferenciales se ven marcados por la dimensión del texto, o independientemente del contenido social o no del mismo, las inferencias generan dificultades en estos escolares.

Los hallazgos sobre comprensión textual en escolares con TEA (Tirado, Moreno, Aguilera, Luque, Saldaña, 2014) han servido de referencia a esta investigación y ayudan a determinar que las dificultades de comprensión de los escolares con TEA, no se ven mediadas por la incapacidad de situarse en la perspectiva del protagonista de la historia, sino que están relacionadas con ciertas dificultades derivadas de una inadecuada supervisión lectora y que las principales limitaciones, no provienen tanto de la activación automática de las inferencias, sino del procesamiento consciente y autorregulado necesario para abordar las tareas de comprensión.

La autora de esta investigación considera además, que el escolar con TEA decodifica correctamente el texto porque establece la relación entre grafema y sonido gracias a su excelente memoria visual, pero no establece relación entre la significación de las palabras y su organización en sintagmas y estructuras sintácticas más complejas, formando significados en función de la intención comunicativa del texto porque tiene afectados los procesos de análisis, síntesis, abstracción, generalización, procesos que pueden compensarse empleando las potencialidades que tienen los escolares con TEA de asimilar los aprendizajes visuales, gracias a su excelente memoria visual.

Por otra parte, los escolares con TEA presentan un aprendizaje simbólico, sin errores, centrado en detalles, con metas concretas y visibles que den sentido a la tarea desde el inicio, por lo que la obtención de informaciones globales facilita la comprensión de su significado a partir de la asociación palabra-imagen, por lo que el maestro debe aprovechar esta potencialidad al emplear las imágenes o pictogramas como un sistema que permite la comprensión de la palabra y del texto a partir de un código propio.

En Cuba existe una amplia tradición en el trabajo con los significados del texto y los niveles de comprensión. (Caballero, 2002; Sales, 2004; Roméu, 2006; Domínguez, 2006; Montaña, 2007). Los escolares con TEA pueden alcanzar hasta el tercer nivel de comprensión, teniendo siempre en cuenta la variabilidad en su desarrollo.

El primer nivel de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA se logra, cuando son capaces de identificar la idea general que resume el significado del texto y algunos referentes claves. El segundo nivel, cuando son capaces de comentar de forma sencilla sobre las ideas esenciales del texto y muestran con palabras, gestos, su agrado o desagrado por los personajes y/o sus acciones.

El tercer nivel se alcanza, cuando transfieren de forma sencilla, la información o el aprendizaje que obtienen al contexto social donde interactúan, de manera que facilite la comprensión del entorno social a partir del uso de comportamientos adecuados que les permitan interactuar socialmente.

En correspondencia con las ideas anteriores se considera que los escolares con TEA presentan necesidades educativas especiales en el proceso de comprensión textual, las cuales deben ser atendidas para lograr una adecuada preparación para la vida social, ellas son:

- Adquirir habilidades sociales y comunicativas al leer textos: prestar atención a los demás, interactuar, pedir ayuda, comunicarse (verbalmente o con algún sistema alternativo o aumentativo de la comunicación), responder a órdenes sencillas, responder llamadas o indicaciones de otros.
- Asociar enunciados verbales con conductas propias a través de la comprensión de órdenes.
- Acceder a los aprendizajes mediante la manipulación de la información (utilización de agendas visuales que indiquen los pasos que componen la actividad).
- Acceder al aprendizaje de estrategias para aprender a comprender (utilización de rutinas estructuradas que indique cada una de las acciones a realizar para comprender distintos tipos de textos en diferentes contextos).
- Aumentar la motivación por la lectura y comprensión de textos icónicos y simbólicos donde se incentive los deseos de leer y aprender.
- Generalizar los aprendizajes a otros contextos y situaciones.

Las ideas anteriores aportan un carácter peculiar al proceso de comprensión de textos en la educación de escolares con TEA, que reclama de una organización en que se estimulen las funciones comunicativas del lenguaje receptivo en el contexto socio histórico cultural, con la utilización de los recursos y apoyos que cada escolar del primer ciclo con TEA requiera.

#### **1.4 El enfoque histórico cultural como sustento del proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA**

El carácter mediatizado de los procesos psíquicos resalta la naturaleza social del proceso de internalización, dado como mecanismo psicológico en la apropiación, al puntualizar el papel decisivo del adulto como mediador en la relación sujeto-objeto y portador de las formas más generales de la experiencia histórico-cultural, contenidas en los objetos de la realidad circundante del sujeto. Los adultos y los instrumentos, según Vigotsky, (1987), actúan como mediadores del proceso del conocimiento.

De acuerdo con Vigotsky (1987), existen dos formas de mediación: la influencia del contexto socio histórico (los adultos, compañeros, actividades organizadas, etc.) y los instrumentos socioculturales que utiliza el sujeto (herramientas y signos).

##### **1.4.1 La mediación social en el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA**

Según Vigostky (1987), la mediación social se refiere a la utilización de otras personas o grupos sociales en la integración del sujeto a las prácticas sociales, es decir, al papel del otro en la formación de la conciencia individual.

El escolar del primer ciclo con TEA, tiene características especiales en su desarrollo; presenta un aprendizaje simbólico, rutinario, centrado en detalles, esto significa que el proceso de comprensión de textos se torne más complejo, en dependencia, sobre todo, de las características del texto: gráficas, lexicales, contextuales, de extensión- ya que estos escolares no logran conducir la comprensión del texto apoyándose en estrategias aprehendidas, no determinan fácilmente el objetivo esencial de su lectura,

desmotivándose con frecuencia, no utilizan los conocimientos previos ni los relacionan con la nueva información que le aporta el texto, para llegar a la interiorización del mensaje y su devolución en valoraciones sencillas y modos de actuación.

Por tanto, si se atiende a lo anterior, el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA debe estar mediado por: el maestro, el grupo y la familia. Es con el maestro, el grupo y dentro de esta la familia, con quienes el escolar interactúa comúnmente en sus relaciones sociales, con los que comparte sus actividades diarias más importantes, especialmente el estudio y el juego.

El maestro, tiene una preparación científica y metodológica con un enfoque humanista, diferenciado, correctivo-compensatorio, preventivo y estimulador del desarrollo, que le permite como principal mediador motivar, orientar, estimular los procesos de aprendizaje y facilitar los recursos didácticos necesarios para que el escolar con TEA comprenda diferentes tipos de textos en los diferentes contextos.

Pero no solo el docente resulta un adulto mediador en el proceso de comprensión textual del escolar con TEA, los padres y otros agentes educativos de la comunidad deben aprender a emplear apoyos generalizados para que sus hijos tengan una participación social más activa en el contexto familiar y comunitario.

Un grupo es un conjunto de personas que interactúan directamente entre sí, durante un tiempo relativamente estable, para alcanzar determinadas metas, mediante la realización de una tarea. Bermúdez, (2002); García, (2002).

En el campo educativo el estudio de los grupos ha cobrado gran connotación, entre los principales autores que han incursionado en esta temática se destacan: Banny y Johnson, (1971); Calviño, (2005); Romero, (2005); Castellanos, (2014), los que realizaron aportes a la dinámica grupal, abordando aspectos como la interacción, cohesión y meta grupal.



Con respecto a las interacciones que se establecen entre los miembros del grupo, Banny y Johnson, (1971), refieren que “cuanto más frecuentemente actúan las personas unas con otras, más semejantes en ciertos aspectos tienden a ser sus actividades y sus sentimientos.”(Banny y Johnson, 1971, p. 103).

La cohesión del grupo permite comprender si existe interiorización o no de la tarea grupal. Mientras más unido esté el grupo en cuanto a la forma de pensar, sentir y actuar, denotará unidad y cohesión, lo que influye en el establecimiento de objetivos y metas comunes para cada uno de sus miembros, dando lugar a la meta grupal.

En el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA, el grupo escolar es un espacio de cooperación y socialización permanente, y al interactuar en este proceso, impulsa el resultado de los apoyos, a partir de las conductas imitativas del escolar con TEA, lo estimula con sus ideas, sus conocimientos y experiencia, contribuye al desarrollo de las relaciones sociales y comunicativas, produciéndose un aprendizaje cooperado y recíproco.

#### **1.4.2 La mediación instrumental en el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA**

Según la concepción vigotskiana, la mediación instrumental se asocia a la utilización de los dibujos, las marcas, el lenguaje, los esquemas, etc., que son instrumentos mediadores creados por el hombre. En ella se deben diferenciar las herramientas y los signos. Las herramientas son los instrumentos creados por la cultura que utilizan los hombres en las acciones de transformación de la realidad. Los signos representan sistemas de diferente nivel de complejidad que eslabonan la psiquis del sujeto y hacen posible la transmisión de significados.

Los signos posibilitan la regulación de la vida social y la autorregulación de la propia actividad. Para Vigotsky, (1983) el signo es cualquier estímulo creado artificialmente por el hombre en la situación psicológica, que se convierte en un vehículo para el dominio de la conducta propia o ajena y que cumple la función de autoestimulación.

A juicio de esta autora, la enseñanza estructurada, Schopler,( 2001); Roger y Boswell, (2002); Mesibov, (2007) propuesta por investigadores de la división Teacch (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) y comprendida como una forma de adaptar la práctica educativa a las distintas formas de entender, pensar y aprender de las personas con TEA, cuenta con cuatro componentes fundamentales y en esta investigación se asumen como elementos mediadores instrumentales para la comprensión de textos en los escolares del primer ciclo con TEA. Ellos son: la estructura física del entorno, las agendas visuales, los sistemas de trabajo o rutinas estructuradas y la estructura e información visual.

Entre ellos, las agendas indican de forma visual, el orden de las actividades a realizar durante el día y/o durante la clase, lo que facilita comprender mejor el entorno al proporcionar orden, predictibilidad y organización. Las agendas ofrecen rutinas cómodas y predecibles para los escolares con TEA cuando tienen que transitar de una actividad a otra, su utilización en el marco del proceso de comprensión textual actúa como mediador, les ayudan a regular su actividad, a tener un control mayor sobre sí mismos y sobre el contexto en el que se desenvuelven.

Los sistemas de trabajo o rutinas estructuradas, permiten a los escolares con TEA organizar cada una de las actividades que componen una tarea determinada, trabajar sin la asistencia o supervisión directa de un adulto y ayudan a saber lo que se espera en cada tarea que realicen. Schopler, (2001); Roger y Boswell, (2002).

En esta investigación se considera, que las rutinas estructuradas constituyen otro mediador instrumental que pueden ser utilizadas en el proceso de comprensión, al utilizar representaciones visuales y/o gráficas que representan las distintas acciones o pasos que componen la actividad, de manera que los escolares tomen conciencia de las acciones que la integran y puedan utilizarlas como guía para aprender a comprender textos en diferentes contextos.

De acuerdo con las ideas anteriores la mediación social e instrumental es fundamental para desarrollar el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, abordada desde posiciones de colaboración, aprendizaje mutuo, desarrollo de la comunicación social, a partir de la perspectiva histórico cultural; pues propicia la materialización de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, perfecciona el proceso pedagógico, estimula la creatividad de los maestros y por tanto eleva la calidad.

Por otra parte, el escolar con TEA presenta características especiales en su desarrollo, hecho que a juicio de esta autora, requiere de un proceso de comprensión textual que se caracterice por una adecuada organización y planeación, es necesario que se enseñe de forma explícita (deliberada e intencional), al tener en cuenta la variabilidad en su desarrollo.

La enseñanza de la comprensión de textos por parte del maestro debe tener un carácter eminentemente estratégico, para que así el escolar aprenda a actuar como un lector estratégico. Estrategia que puede ser vista en estrecha relación con las etapas de la teoría de formación planificada de las acciones mentales de Galperin, (1982) con énfasis en el proceso de internalización de la ayuda que constituye su base teórica metodológica.

De acuerdo con Galperin, (1982) el proceso de asimilación de los conocimientos se concibe como un proceso activo, de producción de la actividad, de enriquecimiento y transformación de los conocimientos y habilidades previas del escolar, incrementando sus capacidades reales y situándolo en mejores posibilidades para recibir nuevos conocimientos, este proceso se desarrolla en forma de actividad material a mental, permaneciendo inalterable el contenido objetal.

La fase inicial o fase de orientación, es comprendida como el aseguramiento de las condiciones previas. Su realización didáctica está en la activación de la motivación y las vivencias, la utilización de las preferencias para aprender, la proyección de los objetivos y contenidos, así como en la estimulación del desarrollo de los escolares al focalizar los enlaces cognitivos y afectivos correspondientes que posibilitan el aprendizaje y con ello una base de orientación completa para la formación de la acción y el control. Guirado, (2013)

Es en esta etapa donde el docente debe desplegar su potencial creativo, al definir el estado de desarrollo del escolar, lograr la utilización de múltiples recursos de orientación, juegos de manipulación de representaciones objetales, las vivencias, las tecnologías de la informática, entre otras.

Para realizar estas acciones se necesitan un conjunto de micro acciones que le dan un carácter continuo, las operaciones, y un componente esencial en la acción es la base orientadora de la acción (BOA) que va a desarrollar el escolar. De acuerdo con Galperin, (1982) la BOA implica una imagen de la acción a realizar y también el ámbito de las condiciones en las cuales va a realizarse.

Se asume el criterio de Guirado, (2013), referido a la fase de formación de la acción y el control, donde es necesaria la generación de una dinámica contextual del aprendizaje, que comienza por la acción en forma material o materializada, nacida de una interacción comunicativa, donde el maestro presente el modelo o los símbolos que representan el conocimiento, para que el escolar manipule y enriquezca sus estructuras cognoscitivas.

El paso a la acción en forma de lenguaje externo es orientado por el trabajo con las representaciones materializadas, y comprende en su realización didáctica el comienzo de la comprensión e interpretación de la realizada en estudio de la verbalización de las relaciones establecidas, en esta etapa el docente debe concretar su mediación en la estimulación de la zona de desarrollo próximo (administración de las ayudas pedagógicas).

La etapa de acción en forma de lenguaje externo para sí, es decisiva en función de la movilización cognitiva del escolar, en esta etapa se activa la reflexión del escolar y se estructura el conocimiento, corresponde al docente dirigir la reflexión hacia los aspectos distintivos, es el momento de aprender del error.

La llegada con éxito, a la etapa de la acción en forma de lenguaje interno, se concreta en el trabajo independiente de los escolares, su realización didáctica se materializa en la evaluación del escolar y la interiorización de la acción, condición previa para nuevas zonas de desarrollo próximo. Guirado, (2013)

La autora de esta investigación, le concede una gran importancia a la teoría de la formación, por etapas, de la acción mental en el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA, pues permite una práctica pedagógica cuidadosamente estructurada (controlada) a fin de dirigir a los escolares hacia la interiorización de la acción externa.

### **1.5 Tratamiento de la comprensión textual en la educación de escolares del primer ciclo con TEA desde la asignatura Lengua Española**

La comprensión de textos en los escolares del primer ciclo de la Educación Primaria constituye objetivo esencial, no solo de Lengua Española, sino de todas las asignaturas, pues se considera una vía irremplazable para la adquisición de los conocimientos y su posterior aplicación.

De acuerdo al desarrollo del proceso de comprensión de textos que alcance el escolar, depende también la efectividad de su aprendizaje, pues, como proceso inmanente a todas las actividades, recorre transversalmente todo el currículo, sin embargo, el mayor peso en el desarrollo de la comprensión de textos lo sigue teniendo la asignatura Lengua Española. Caballero, (2002)

Investigadores como (Caballero, 2002; Sales, 2004; Abello, 2005; Arias, 2005; Domínguez, 2006; Montaña, 2007) remarcan la prioridad que ha recibido la enseñanza de la Lengua Española desde los primeros momentos del desarrollo y muy especialmente en el primer ciclo de la Educación Primaria, donde tienen lugar acontecimientos trascendentes, tales como el aprendizaje de la lengua escrita y las habilidades cada vez más crecientes en el manejo de la lengua oral, por citar algunos.

El sistema de conocimientos de la asignatura, está ligado a los componentes: la lectura y su comprensión, la ortografía, la gramática, la caligrafía y la construcción de textos. Es importante prestar atención a las cuatro habilidades idiomáticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Cassany, (1994); Arias, (2005); Caballero, (2005); Cuba, (2012)

El desarrollo del proceso de comprensión textual en la educación de escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española, tiene su base en el currículo oficial de la Educación Primaria, el cual se concreta y adecua a las particularidades y necesidades de cada escolar. Orozco, (2012)

En Cuba, la enseñanza de la comprensión de textos en escolares del primer ciclo con TEA se realiza durante las etapas por las cuales transita la enseñanza de la Lengua Española: aprestamiento, adquisición de la lectoescritura (primer grado) y ejercitación y consolidación (primero a cuarto grado).

En la etapa de aprestamiento las actividades para la comprensión se derivan de las concebidas para el desarrollo del lenguaje, esencialmente textos narrativos, en las que los escolares deben responder a preguntas relacionadas con el tema, los personajes, ordenar secuencias de láminas para la narración de un cuento, expresar con gestos o palabras sencillas los sentimientos o conductas de los personajes, utilizando para ello el Programa de Teoría de la Mente. Baron-Cohen, (1985); Leslie y Frith, (2007)

La conversación en esta etapa es también importante para desarrollar habilidades como: iniciar, mantener, interrumpir la conversación, que en el caso de los escolares con TEA dadas sus particularidades psicopedagógicas es recomendable el uso de pequeños comentarios apoyados en modelos visuales para desarrollar la comprensión.

Importante resulta desde esta etapa el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas: prestar atención, saber escuchar, comunicarse (verbalmente o con algún sistema alternativo o aumentativo de la comunicación), interactuar, responder a órdenes sencillas, responder llamadas o indicaciones de otros, asociar enunciados verbales con conductas propias a través de la comprensión de órdenes sencillas.

En la etapa de adquisición se aborda la comprensión a través de actividades orales y escritas para la adquisición del código, a partir de ilustraciones contenidas en el libro ¡A leer!, que implica ejercicios de completamiento de frases, búsqueda del significado de nuevas palabras, trabajo con las palabras del vocabulario, entre otras actividades. Se comienza aquí el trabajo con la lectura selectiva, el escolar lee determinadas palabras que le indica el maestro.

La etapa de ejercitación y consolidación se desarrolla en dos fases: una primera que es de entrenamiento, se inicia en primer grado hasta segundo; aquí la comprensión se realiza mediante la lectura oral y la segunda fase que es la de perfeccionamiento de las habilidades lectoras que se inicia en el tránsito hacia tercer grado. Se caracteriza esta etapa por el trabajo con los niveles de la comprensión, y la enseñanza de estrategias.

La asignatura Lengua Española permite el desarrollo de habilidades que le servirán al escolar con TEA durante toda su vida, en las que se destaca el análisis, la comprensión y producción de textos que se deben ampliar en cada grado, donde la comprensión textual es de vital importancia para compensar las dificultades que presentan los escolares con TEA en la comunicación social y dentro de ésta el lenguaje receptivo, aspecto que debe estimularse desde las edades tempranas, en aras de lograr interacciones sociales adecuadas, que le son imprescindibles para su preparación para la vida social.

Por todos los elementos anteriores la autora considera necesario realizar un análisis sobre los objetivos que se deben tener presentes en cada grado del primer ciclo para contribuir al desarrollo de la comprensión textual.

- En el primer grado, el escolar con TEA debe: comunicarse en forma verbal o extraverbal con el medio que lo rodea, expresando las ideas, vivencias y experiencias sencillas de la vida cotidiana; desarrollar habilidades que le permitan leer e interpretar textos sencillos y asequibles a su comprensión; desarrollar habilidades sociales y comunicativas: prestar atención, saber escuchar, comunicarse (verbalmente o con algún sistema alternativo o aumentativo de la comunicación), interactuar, responder a órdenes sencillas, responder llamadas o indicaciones de otros, asociar enunciados verbales con conductas propias a través de la comprensión de órdenes así como obtener conocimientos de escritura necesarios para la vida; desarrollar hábitos de vida y estudio que le permita la realización de tareas de la vida diaria con relativa independencia.

- En el segundo grado, el escolar con TEA debe: leer en forma consciente y correcta de modo que pueda interpretar textos asequibles a su comprensión, ampliar la comprensión de algunas expresiones que regulan su conducta y sus relaciones interpersonales, aumentar la capacidad de comunicación: expresión y comprensión oral y escrita, acceder a los aprendizajes mediante la manipulación de la información contenida en un texto, desarrollar hábitos de escritura legible necesarios para la vida adulta independiente; desarrollar habilidades de comunicación social de modo que logre su interacción con los demás.
- En el tercer grado, el escolar con TEA debe: continuar el desarrollo de habilidades para la lectura y escritura, lo que le resulta necesario para la vida; se inicia el trabajo formal con la lectura en silencio, la cual se considera de suma importancia para la comprensión de textos, pues el escolar aprende a organizar en su pensamiento la información que recibe por vía visual, o sea, la interioriza, establece a nivel interno nexos entre lo que conoce (vivencias) y lo nuevo por conocer, así comienza a comprender y a construir sus propios significados, deberá además acceder al aprendizaje de estrategias para aprender a comprender lo que le permite adquirir mayor autonomía en el contexto escolar.

Además, debe expresar ideas sencillas relacionadas con sus vivencias y experiencias en la escuela, familia y comunidad donde demuestre modos de actuación correctos que le sirvan para la realización de las actividades de la vida diaria.

- En el cuarto grado, el escolar con TEA debe: continuar en la corrección de las necesidades en la esfera cognoscitiva, así como, la ampliación del vocabulario y otros recursos comunicativos para que se pueda expresar de forma verbal, extraverbal o escrita de manera que le facilite la comprensión de diferentes textos en situaciones de la vida diaria así como la comprensión de emociones y sentimientos en la interacción con los demás generalizando los aprendizajes a otros contextos y situaciones.

Al concluir el primer ciclo el escolar con TEA debe tener un dominio elemental de la Lengua Española donde se ha de enfatizar en dos cuestiones fundamentales: la estimulación del lenguaje receptivo que permita la comprensión de diferentes textos en los contextos escolar, familiar y comunitario así como la



estimulación del lenguaje expresivo, que permitirá la ampliación del vocabulario al fortalecer y desarrollar la relación pensamiento lenguaje.

Además, el escolar deberá apropiarse de un sistema de trabajo o rutina estructurada que le permita comprender diferentes tipos de textos en situaciones de la vida cotidiana, que le sirvan de modelo para su interacción social, con el mayor nivel de independencia posible. Para ello es importante que el maestro tenga en cuenta las pautas de la enseñanza estructurada: estructuración del entorno, agendas diarias, las rutinas estructuradas y la información visual.

Se coincide con Guirado, (2013) al considerar que en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española, el docente debe procurar una planificación armónica de los componentes didácticos de la lengua materna, sin embargo el principio de organización de dicho proceso en la Educación Especial adquiere particularidades en torno al uso de métodos, medios y la singularidad del uso de recursos didácticos, fundamentalmente, que respondan a las características de los escolares con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

En el caso particular de los escolares con TEA, se acentúa la necesidad de utilizar variantes en los componentes didácticos en la asignatura Lengua Española para desarrollar la comprensión textual en los escolares del primer ciclo, fundamentalmente los métodos, medios de enseñanza y formas de organización, así como la utilización de recursos didácticos en correspondencia con la variabilidad en su desarrollo.

De ahí que la autora considere necesario que la asignatura Lengua Española en la educación de escolares de primer ciclo con TEA perfeccione:

- La flexibilidad en la planificación, ejecución y control del sistema de clases que tenga en cuenta la mediación social e instrumental y la formación por etapas de las acciones mentales en el proceso de comprensión textual.

- La utilización de variantes en las categorías didácticas (fundamentalmente los métodos, medios de enseñanza y formas de organización) con la utilización de la enseñanza estructurada en el proceso de comprensión textual en correspondencia con la variabilidad del desarrollo de los escolares con TEA.
- El empleo de recursos didácticos que constituyen apoyos en el proceso de comprensión textual y posibilitan la preparación para la vida social del escolar con TEA.

### **Conclusiones del Capítulo I**

1. Se han sucedido a lo largo de la historia diversas posiciones y tendencias en relación con la atención educativa de los escolares con TEA, que han evolucionado hacia las posiciones actuales profundamente humanistas y que consideran fundamental la enseñanza organizada y estructurada en su preparación para la vida social. Del mismo modo ha tenido lugar el proceso de comprensión textual, reconociéndose la complejidad y la importancia del mismo, dadas las posibilidades de acceso a la enseñanza general que tienen los escolares con TEA.
2. El papel del docente como principal mediador en el proceso de comprensión textual del escolar con TEA es determinante, de modo que regule la utilización de apoyos, recursos didácticos, las interacciones que se realicen entre maestro- escolar, escolar- escolar, escolar-grupo, a través del empleo de rutinas estructuradas que permitan la comprensión de textos, al tener en cuenta la relación existente entre lector- texto - contexto a fin de que los escolares sistematicen su uso, a partir de la variabilidad en los niveles de desarrollo del TEA.
3. Los aportes del enfoque histórico-cultural y el cognitivo-comunicativo y sociocultural de la enseñanza de lengua, sustentan el proceso de comprensión de textos en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española, pues propician que este escolar logre comprender diferentes tipos de textos para enfrentar situaciones de la vida cotidiana, lo que contribuye a su preparación para la vida social.

## **CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL EN ESCOLARES DEL PRIMER CICLO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DE AUTISMO DE PINAR DEL RÍO, DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA**

El presente capítulo aborda los resultados del diagnóstico que permitió caracterizar la situación del objeto de estudio y el campo de acción de la presente investigación, a partir de la aplicación de los métodos teóricos y empíricos y el conjunto de instrumentos en los que se apoyan, de los cuales se derivan los análisis siguientes.

### **2.1. Descripción del diagnóstico del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA de Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española**

Para el diagnóstico del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA de Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española, se asume la relación variable-dimensión-indicador. Los indicadores que se establecieron permitieron obtener informaciones concretas para caracterizar cada dimensión y se convirtieron en los criterios evaluativos una vez operacionalizados, en dependencia de su grado de generalidad. Ellos posibilitaron tener un juicio de valor más objetivo del fenómeno que se estudió.

La determinación de indicadores es un proceso complejo. En este caso se tuvieron en cuenta tres aspectos esenciales de acuerdo con criterios de los autores Campistrous y Rizo, (1998). Estos investigadores se refieren al análisis teórico del objeto a estudiar, la determinación de las vías que puedan ofrecer una información más fidedigna de su estado y la utilización de procedimientos empíricos para la determinación de los indicadores.

El estudio acerca del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, contribuyó a una mejor comprensión de las particularidades que le son inherentes y sentó las bases para las precisiones teóricas expuestas en el capítulo I, en el cual se sustenta la propuesta de dimensiones e indicadores. También han resultado de gran valor las investigaciones de (Ferrer, 2002; Agramonte, 2005;

Quintana, 2015; Reyes, 2015; Rico, 2006; Valdés, 2015), quienes han dirigido sus estudios a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Operacionalización de la variable**

En correspondencia con el objeto y el campo declarados en la investigación se asume como variable dependiente: el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

**Definición operacional de la variable dependiente:** conjunto de pasos lógicos con que el escolar del primer ciclo con TEA manifiesta la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto con la ayuda de “los otros” que permite la traducción, interpretación y extrapolación mediada por la actividad del maestro en el proceso didáctico concebido para la asignatura Lengua Española y adecuado a la variabilidad en los niveles de desarrollo de estos escolares.

La operacionalización de la variable contempla importantes conceptos que van a ser considerados dimensiones:

**Actividad del maestro en el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA en la asignatura Lengua Española:** Es el dominio por parte del maestro de las categorías didácticas que permiten planificar, dirigir y controlar el proceso didáctico de la asignatura Lengua Española, en función de que los escolares del primer ciclo con TEA, comprendan diferentes tipos de textos en diversos contextos, lo que posibilita la preparación para la vida social.

**Actividad del escolar en el proceso de comprensión textual de la asignatura Lengua Española:** es el logro de los tres niveles de comprensión textual: traducción, interpretación y extrapolación de acuerdo con la variabilidad en los niveles de desarrollo, que le permitan comprender diferentes tipos de textos en actos propios de la vida social con el mayor nivel de independencia posible.

**Actividad del grupo en el proceso de comprensión textual de la asignatura Lengua Española:** es el papel que juega el grupo escolar como agente socializador y de ayuda, para que el escolar del primer ciclo

con TEA interactúe, imite, se relacione con el otro o los otros para el desarrollo de la actividad de aprendizaje y socialización.

La variable, dimensiones e indicadores quedaron como aparece en la siguiente tabla.

**Tabla 1: Operacionalización de la variable dependiente.**

Variable	Dimensiones	Indicadores
El proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA desde la asignatura Lengua Española.	<b>Dimensión 1</b> Actividad del maestro en el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA en la asignatura Lengua Española.	1.1 Nivel de dominio de los objetivos.
		1.2 Nivel de dominio del contenido.
		1.3 Nivel de dominio del método.
		1.4 Nivel de dominio de los medios de enseñanza.
		1.5 Nivel de dominio de las formas de organización.
		1.6 Nivel de dominio de la evaluación.
	<b>Dimensión 2</b> Actividad del escolar del primer ciclo con TEA en el proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española.	2.1 Nivel con que se implica en el logro de la traducción.
		2.2 Nivel con que se implica en el logro de la interpretación.
		2.3 Nivel con que se implica en el logro de la extrapolación.
		2.4 Nivel con que aplica la comprensión textual a las diversas tipologías textuales.
		Indicador 2.5 Nivel de interés que despiertan en él las actividades de comprensión textual.
		2.6 Nivel con que aplica la comprensión textual a los diversos contextos en que interactúa.
	<b>Dimensión 3</b> Actividad del grupo en el proceso de comprensión textual del escolar con TEA desde la asignatura Lengua Española.	3.1 Grado de establecimiento de interacciones sociales que establecen los miembros del grupo con el escolar con TEA.
		3.2 Grado de cohesión grupal que permite el ofrecimiento de ayudas para la solución de la tarea grupal.
		3.3 Nivel de comprensión del grupo de la meta grupal que permita guiar el aprendizaje y la socialización del escolar con TEA.

La parametrización de los indicadores, dimensiones y la variable se realizó a partir de una escala valorativa que comprende cuatro categorías: Muy Adecuado (MA), Adecuado (A), Poco Adecuado (PA) e Inadecuado (I) y se ilustra en el Anexo 2.

### **Selección y caracterización de la población objeto de estudio**

Para la realización del estudio diagnóstico se asumió la totalidad de la población, con criterio de selección censal. Se estudiaron las escuelas especiales de 6 municipios de la provincia Pinar del Río (Pinar del Río, Consolación del Sur, Los Palacios, Sandino, San Luis y Viñales) donde se encontraba el total de escolares con TEA del primer ciclo en la Provincia.

Esto proporcionó una cifra de 12 escolares del primer ciclo con TEA que reciben la asignatura Lengua Española, así como a los 11 maestros que la imparten. Se asumen como grupo de estudio a los 6 directivos de las escuelas seleccionadas y 1 metodóloga provincial. La caracterización de los diferentes subgrupos aparece en el Anexo 3.

### **Descripción de los métodos e instrumentos aplicados**

Seguidamente se ofrecen algunas consideraciones sobre las características del empleo de estos métodos con sus correspondientes técnicas e instrumentos, así como los argumentos que justifican su utilización:

**El análisis documental** (Anexo 5): Primeramente se analizaron los documentos normativos y metodológicos del plan de estudio que orientan el trabajo del maestro del primer ciclo: en primer lugar los programas y orientaciones metodológicas de Lengua Española para el primer ciclo de la Enseñanza General (Anexo 5.1), las cuales son las normadas para la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar con TEA, ajustada a la variabilidad en los niveles de desarrollo de cada uno de ellos, libros de texto y plan de clases del maestro.

En segundo lugar las caracterizaciones individuales, evaluaciones iniciales y parciales con sus respectivas estrategias de atención educativa, a partir del análisis del Inventario de las Dimensiones del espectro autista (IDEA), específicamente la dimensión relacionada con el lenguaje receptivo (Anexo 5.2).

Se revisaron los 11 planes de clases de la asignatura Lengua Española de los docentes seleccionados (Anexo 5.3)

**La observación** (Anexo 6): se observaron un total de 44 clases, 1 clase trimestral a cada uno de los docentes de la muestra durante los meses de septiembre a junio. En cuanto a la observación a clases (Anexo 6.1), formaban parte de un sistema donde se observaron distintos tipos de clases. Estos sistemas de clases fueron de diversos contenidos dentro de esta asignatura.

Además, se realizó la observación de 20 actividades a los escolares en diferentes contextos, con el objetivo fundamental de valorar cómo los escolares aplican el proceso de comprensión textual en los diferentes contextos donde se desarrollan. (Anexo 6.2). Este importante método permitió constatar en la práctica el cumplimiento de lo normado que fue estudiado en el análisis documental.

**Pruebas pedagógicas:** se efectuaron pruebas pedagógicas a los 12 escolares de los cuatro grados del primer ciclo de escolares con TEA de los municipios Pinar del Río, Los Palacios, Consolación del Sur, Sandino, Viñales y San Luis. (Anexo 7)

**La entrevista** (Anexo 8 y 9): se aplicó a los maestros, directores y jefes de ciclo de cada institución escolar. Fueron entrevistados por la autora 11 maestros del primer ciclo de las escuelas seleccionadas, 7 directivos (1 metodólogo provincial, 3 directores de escuela y 3 jefes de ciclo).

## **2.2. Resultados obtenidos en el diagnóstico actual del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA de Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española**

El análisis de los resultados del diagnóstico del proceso comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA de Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española se realizó teniendo en cuenta las valoraciones realizadas por los integrantes de los grupos muestrales a partir de las dimensiones e indicadores, para ello se utilizó la estadística descriptiva, apoyada en la confección de tablas y gráficos.

Se efectuó un análisis de los resultados obtenidos por cada integrante de los grupos muestrales y se realizó la triangulación metodológica a fuentes orales y visuales (entrevista a docentes, entrevistas a

directivos y observación a clases), lo que permitió profundizar sobre los datos de los diferentes instrumentos para determinar el estado inicial de la variable, sus dimensiones e indicadores.

En la realización de este trabajo se elaboró una tabla auxiliar donde se reflejan todos los indicadores y los distintos métodos donde estos serían evaluados (Anexo 4).

Para la aplicación de los diferentes instrumentos elaborados, donde se utilizaron los métodos anteriores, la investigadora se auxilió de la colaboración de: la metodóloga de Educación Especial que atiende la asignatura Lengua Española y a su vez la especialidad de autismo, también de la maestra de apoyo provincial de esta especialidad.

### **Resultados del análisis documental.**

Se realizó un análisis del programa de Lengua Española para el primero y segundo grado de escolares con TEA, el cual fue elaborado en el año 2005 por el Colectivo de Autores de la Escuela Especial Dora Alonso. Este programa toma en consideración el Programa de la Enseñanza General y realiza adecuaciones a sus componentes, en especial se amplía la dosificación del contenido para el proceso de la lectoescritura en estos escolares, sin perder la peculiaridad del tipo de enseñanza. Se ofrece un tratamiento especial al desarrollo de las áreas de desarrollo afectadas (socialización, comunicación y comportamiento).

El programa que se analiza posee una caracterización de la asignatura la cual trae implícita algunas sugerencias metodológicas que son insuficientes para brindar las orientaciones metodológicas al docente para el desarrollo de la comprensión textual en todas las unidades.

Además la comprensión textual se trabaja como un elemento más de la clase, pero no se reconoce su importancia para la estimulación del lenguaje receptivo, que a su vez es primordial para el desarrollo de la comunicación y la preparación para la vida social de estos escolares.

El resto de los grados del primer ciclo (3ro y 4to) y en algunos casos de escolares con TEA de 1ro y 2do grado con un nivel de desarrollo alto, se aplica el Programa de la Enseñanza General, el cual también fue sometido a un análisis a partir de las posibilidades de inclusión educativa de los escolares con TEA.



El objetivo rector de este programa hace referencia a que el escolar adquiriera conocimientos, hábitos, habilidades y valores que contribuyan a su formación integral. Se declara además como objetivo básico de esta asignatura, el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita.

Al concluir el primer ciclo el escolar deberá haber alcanzado habilidades relacionadas con el idioma, es decir que lean de forma correcta, con fluidez y expresividad evidenciando la comprensión de la lectura y que se expresa tanto de forma oral como escrita con coherencia, claridad y con un vocabulario más amplio. En este se declaran elementos relacionados con la comprensión textual, sin embargo no se ofrecen recomendaciones didácticas específicas para el desarrollo de la comprensión textual a partir de la variabilidad en el desarrollo del escolar con TEA, al tener en cuenta que la Educación Primaria es cada vez más inclusiva.

Los objetivos de la asignatura relacionados con la comprensión textual en cada grado varían muy poco, no hay una correcta derivación gradual en correspondencia con las particularidades del desarrollo de estos escolares, al tener en cuenta que las demandas del desarrollo esperado en cada etapa o momento del desarrollo no ocurren por igual.

Los objetivos se presentan de manera muy abarcadora, dirigidos al desarrollo de la comprensión textual de manera general, sin tener en cuenta los niveles de comprensión textual para poder desarrollarlos con eficiencia, y éstos no se plasman de manera general en el programa, ni en las orientaciones metodológicas.

Se le da tratamiento a contenidos elementales de la comprensión textual, pero no se extrapola lo aprendido a otras situaciones cotidianas de manera que favorezca el trabajo con lo vivencial.

En el programa no se tienen en cuenta los métodos y procedimientos propios de la enseñanza de escolar con TEA para impartir las clases. Existe una insuficiente diversificación de los medios de enseñanza, no se propone el trabajo con los agrupamientos que favorezcan la mediación maestro-escolar, escolar-escolar, escolar-familia y escolar-comunidad.

En cada unidad se presentan indicaciones para su evaluación, se brindan muy pocas orientaciones sobre cómo evaluar el desarrollo de la comprensión textual que contribuya a la preparación para la vida social.

Otro documento de gran valor es el Plan de desarrollo de la especialidad, lo conforman un grupo de lineamientos de carácter teórico, metodológico y práctico que se orientan desde el Ministerio de Educación, en cuyos contenidos existen acciones permanentes y transitorias para su validación. Varias de ellas tienen sus puntos coincidentes con la presente investigación, a pesar de ello es insuficiente el tratamiento que se ofrece al cómo desarrollar el proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española.

En la revisión de caracterizaciones se pudo constatar que aparecen muy pocos elementos relacionados con el desarrollo de la comprensión textual, al caracterizar el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Lengua Española, se realiza desde las habilidades de leer, escribir y los componentes gramaticales y ortográficos propios del grado, no siempre reflejan los niveles de ayuda necesarios para el desarrollo de las posibilidades de aprendizaje de estos educandos, no revelan los métodos y procedimientos necesarios para organizar la respuesta educativa y no se propone cómo aprovechar las posibilidades de la familia y la comunidad.

Al analizar las libretas y cuadernos de trabajo se evidenció la falta de tareas dirigidas al tránsito por los niveles de comprensión textual, primando las tareas de comprensión reproductivas.

### **Revisión de planes de clases**

Se analizaron los 11 planes de clases de la asignatura Lengua Española de los docentes seleccionados.

En el Anexo 10 aparecen las tablas con los resultados cuantitativos. Al interpretar los resultados que se sintetizan se puede arribar a las siguientes conclusiones:

No existe ningún indicador evaluado de MA. En la categoría A los resultados más favorables se encuentran en el indicador 1.4 con un índice de 0,50 mientras que los menos, vienen dados en los indicadores 1.2 y 1.6 con un índice de 0,45 y 0,42 respectivamente siendo evaluados de PA. Los indicadores 1,1 y 1.3 fueron

los que obtuvieron las evaluaciones más bajas obteniendo un índice de 0,35 y 0,29 por lo que fueron evaluados de PA.

Como se aprecia se revisaron los planes de clases de los docentes, evaluando en cada caso los indicadores establecidos para ello, de lo que se puede inferir que 5 indicadores de la dimensión 1 en este instrumento, se encuentran en la categoría de PA para un 90%. Por tanto, esto denota que desde la misma planificación de la clase no se conciben las tareas de aprendizaje que transiten por los niveles de comprensión textual, constatándose que el maestro atiende de más la técnica de la lectura que a los significados, representado en 9 docentes los cuales obtuvieron categorías de PA e IA para un 81,8%.

Se dota a la clase de Lengua Española de un marcado carácter algorítmico, donde existe poca flexibilidad en su planificación atendiendo las características psicopedagógicas de los escolares con TEA, existe una marcada tendencia a que invariablemente después de la lectura del texto se realizan preguntas acerca del mismo predominando las preguntas reproductivas las cuales quedan a un primer nivel de comprensión, dado en 10 maestros que representan el (90%).

Por otra parte es insuficiente la concepción del sistema de clases que sirvan de modelo al escolar para el desarrollo de la comprensión textual, teniendo en cuenta que el escolar con TEA necesita de apoyos y rutinas estructuradas que pueda adquirir e incorporar paulatinamente en sus modos de actuación (72,7%).

El maestro no siempre selecciona adecuadamente diferentes tipos de textos (63, 6%), donde se observa un uso de las lecturas de los libros de la Educación Primaria, se hace muy poco uso de los textos icónicos, avisos, propagandas, instructivos, los cuales son de suma importancia para la preparación para la vida social del escolar con TEA.

### **Resultados de la observación a clases y a actividades en otros contextos**

Como se expresó anteriormente, el método de observación se realizó mediante visitas a clases y actividades en otros contextos. Durante los meses comprendidos de septiembre a mayo se visitaron 99

clases. En el Anexo 11 se puede apreciar los resultados de la observación a clases y a actividades en otros contextos.

Como se puede apreciar en la dimensión I ningún indicador alcanza la categoría de MA y A, en este instrumento los indicadores de la dimensión I son evaluados de PA con un índice promedio de 0,42, los indicadores más afectados están en el dominio del método, donde todos los docentes obtuvieron las categorías de IA (54,5 %) y PA (45,5%), ya que, el docente no logra adaptar las tareas de comprensión a partir la variabilidad en los niveles de desarrollo del escolar (manifestando dificultades para brindar dicha atención a partir del diagnóstico).

El indicador dominio de las formas de organización, también se vio afectado obteniendo un índice de 0,29, evidenciado en que los docentes hacen poco uso de las diferentes formas de organización de manera que se estimule el trabajo en dúos, tríos, favoreciendo el trabajo colectivo, la reflexión, el debate, la ayuda del compañero más capaz que sirva de modelo y guía la escolar con TEA.

Por otra parte se potencia muy poco el desarrollo de tareas de aprendizaje en las que el escolar tenga un rol protagónico (79,1%), éste asume una actitud pasiva ante el aprendizaje, el docente sigue siendo el protagonista del proceso y no desarrolla tareas de aprendizaje que le sirvan de modelo al escolar para emplearla en los contextos donde interactúa. Se constató además, la pobre utilización de procedimientos caracterizados por la flexibilidad a fin de garantizar la solución de tareas de comprensión, predominando la clase formal y tradicional (100%).

Otro de los indicadores con resultados más bajos fue el indicador 1.1 (dominio de los objetivos), con un índice de 0,4, en el 81,8% de los docentes evaluados exigen al escolar a leer sin ningún error, palabra por palabra y existe poca estimulación a la reflexión en busca del significado, no se conciben las tareas de las clases adecuadamente por su volumen, complejidad y el carácter oportuno de la ayuda, lo cual contribuyó a que la comprensión de la lectura quedara a un primer nivel (traducción), reflejado solo en el 33,3% de la observaciones a clases.

Por otra parte las tareas de aprendizaje en muchas de las observaciones realizadas (66,6%), están intencionadas a partir de las preferencias individuales, sin embargo, es insuficiente la vinculación con situaciones de la vida cotidiana, lo que limita el aprendizaje en diferentes contextos, tan importante para la preparación para la vida social en los escolares con TEA.

En la dimensión II los mejores resultados se obtienen en el indicador 2.1, con un índice de evaluación de 0,45, lo que representa que 4 escolares se implican en el logro de la traducción del texto de forma sencilla, lo que muestra las potencialidades de estos escolares para el desarrollo de la comprensión textual, en el resto de los escolares se observaron dificultades para leer el texto completo con motivación y concentración, en muchos casos reconocen los personajes del texto pero no logran resumir la idea esencial, no logran realizar inferencias.

También fue evaluado de PA el indicador 2.2 (nivel con que se implica en el logro de la interpretación) con un índice de 0,26, por su parte el indicador que alcanza el 0,19 de índice porcentual fue el indicador 2.3, evaluándose de IA, como resultado de esta valoración, se infiere que de una forma u otra están afectados todos los indicadores sobresaliendo como más afectados el 2.2 (nivel con que se implica en el logro de la interpretación) y el 2.3 (nivel con que se implica en el logro de la extrapolación).

Los escolares no saben adoptar posturas individuales de reflexión durante el análisis del texto. Manifiestan torpeza a la hora de seleccionar la idea central de un párrafo y en la valoración de determinadas aspectos de texto, ya sea la actitud de personajes como una situación específica descrita (58,3%).

Estas dificultades se concretan en el hecho de que algunos escolares con ayuda son capaces de enjuiciar el fenómeno o personaje de forma negativa o positiva, pero los argumentos de estos elementos son pobres, lo cual refleja falta de entrenamiento en el ejercicio de la crítica.

Manifiestan una pobreza de ideas, que puede estar relacionada con un vocabulario escaso, o por la falta de interés para relacionarse, entre otras razones por el tratamiento formal que dentro y fuera de la escuela se le da a la lectura. Tienen poco hábito de leer (95%); este es un acto que realizan formalmente en la

escuela y esta formalidad se manifiesta también en la forma de escudriñar el texto, de valorar el mensaje de cada una de las partes de este.

Las respuestas tienden más a la reiteración de lo expresado literalmente en el texto, que a la elaboración de juicios y valoraciones que enriquezcan el debate (100%). No se muestran ágiles durante la búsqueda de diferentes alternativas para la solución de determinada tarea relacionada con el texto leído.

Durante las tareas que exigen valoración y crítica, se muestran lentos, logran muy poco argumentar sus criterios (75%), no saben relacionar las experiencias previas para darles un tratamiento vivencial a sus valoraciones (80%).

En sentido general, en las respuestas se aprecia la reiteración de lo expresado literalmente en el texto, acompañado de ideas sencillas elaboradas por ellos para ampliar su respuesta.

Al valorar el indicador nivel con que se implica en el logro de la extrapolación, se evalúa de IA, no logran valorar ni de forma sencilla la vigencia y actualidad de las ideas expresadas por el autor (100%), por lo que se les dificulta la extrapolación de las ideas del texto a su cotidianidad, no logran demostrar el desarrollo de la comprensión textual en su interacción social independiente.

Al realizar la valoración de la dimensión III, dos indicadores alcanzan la categoría de A, y de PA el indicador 3.3, siendo éste último el más afectado con un índice promedio de 0,35, dado que el grupo escolar en muchas de las observaciones realizadas no logran desarrollar una meta grupal que posibilite guiar al escolar con TEA en el desarrollo del aprendizaje colectivo y la socialización, sin embargo, aceptan y ofrecen la ayuda que el escolar con TEA necesita para la realización de la tarea, elemento fundamental para promover las interacciones sociales en el contexto áulico.

En el análisis realizado con los docentes se pudo constatar que la causa fundamental por la que el escolar no logra recorrer los niveles de comprensión textual está dada por el poco ofrecimiento de recursos y apoyos a partir de la variabilidad en su desarrollo, pero se considera que existen potencialidades para su transformación.

### **Resultados de la observación de actividades a los escolares en otros contextos.**

Como parte del método de observación también se realizó observación de actividades a los escolares en otros contextos. Durante los meses comprendidos de septiembre a mayo del referido curso escolar, se visitaron 40 actividades en otros contextos.

Dentro de estos contextos se observaron actividades en parques, centros comerciales y centros recreativos, todos de las comunidades donde se encuentran enclavadas las escuelas seleccionadas. En el Anexo 11 se puede apreciar los resultados de estas observaciones.

En general se puede inferir que ninguno de los indicadores evaluados obtuvo categorías de MA o A, mientras que la categoría de PA, se obtuvo en el indicador 2.4 (nivel con que aplica la comprensión textual a las diversas tipologías textuales) con un índice de 0,3 pues el escolar no reconoce la utilidad de los diferentes tipos de textos para la vida social, no valoran la importancia de la lectura.

Raras veces emplean diferentes códigos (oral, escrito, icónico, simbólico, pictórico, musical, gestual y otros) para expresar la comprensión de un texto que constituyen herramientas metacognitivas para la comprensión, y cuando lo hacen es bajo la ayuda del maestro (65%).

El indicador 2.6 (nivel con que aplica la comprensión textual a los diversos contextos en que interactúa), es evaluado IA con un índice de 0,2; los escolares sienten poco interés, no identifican diferentes tipos de textos en los contextos (81,8%). Existe poca utilización de procedimientos, rutinas estructuradas para la comprensión de cualquier tipo de texto en su interacción social, fundamentalmente porque el maestro no lo ha propiciado desde la clase (100%).

La demostración de actitudes adecuadas en su interacción social, relacionada con la comprensión textual es poco adecuada, no sienten interés por los textos que encuentran en su contexto social, lo que se justifica en que los escolares establecen muy pocas relaciones de forma independiente, generalmente se apoyan en el maestro y los padres.

En general, a partir de estos resultados se infiere, que ninguna dimensión obtuvo resultados de MA o A, la categoría de PA fluctúa con un índice de 0,4 en la dimensión 1, donde todos los indicadores fueron evaluados de PA, mientras que en la dimensión 2, cuatro de sus indicadores alcanzan esta categoría, y 2 indicadores la de IA, correspondientes al 2.3 (nivel con que se implica en el logro de la extrapolación) y el 2.6 (nivel con que aplica la comprensión textual en su práctica social independiente).

Es importante destacar como se observa un descenso en el índice promedio al transitar del indicador 2.1 al 2.3 contándose de esta forma las insuficiencias que presenta el escolar con TEA para el tránsito de un nivel de comprensión textual a otro.

### **Resultados de las pruebas pedagógicas**

Se analizaron los resultados de las pruebas pedagógicas aplicadas a los 12 escolares de los cuatro grados correspondientes al primer ciclo de escolares con TEA. En el Anexo 12 aparecen las tablas con los resultados cuantitativos.

La prueba pedagógica se confeccionó con preguntas que medían los tres niveles de comprensión, que aunque tienen un carácter de sistema en el proceso de comprensión, por razones metodológicas se desintegran en aras de evaluar dicho proceso a través del instrumento aplicado.

Las preguntas que se utilizan en la prueba de comprensión son de selección múltiple, y también preguntas abiertas que propician la explicación, ejemplificación y valoración del escolar sobre el texto. Al interpretar los resultados que se sintetizan se puede arribar a las siguientes conclusiones:

En la medida que los escolares con TEA transitan por los diferentes grados del primer ciclo tienen mayores posibilidades para el proceso de comprensión textual, debido fundamentalmente a un mayor desarrollo de las habilidades lectoras, a una mejor compensación de las áreas afectadas y a la maduración psicológica propia de la edad (100%).



Los indicadores medidos en esta dimensión en la categoría de PA, corresponden al indicador 2.1 y 2.2 e IA el indicador 2.3 con un índice de 0,14, reflejándose las dificultades que presentan los escolares en el tránsito de un nivel de comprensión a otro.

En relación al indicador 2.1 relacionado con el nivel con que se implica en el logro de la traducción, los escolares presentan dificultades para captar el significado explícito e implícito del texto (85%), presentan dificultades en la realización de inferencias (95%), se desmotivan con frecuencia al leer (95%), lo que provoca que obvien determinadas oraciones y realicen saltos al leer que provocan la no comprensión global del texto.

Al realizar un análisis cualitativo del indicador 2.2 relacionado con el nivel con que se implica en el logro de la interpretación, las respuestas que ofrecen los escolares es pobre, no se ajustan al contexto en que aparecen (100%). En todos los casos, muestran insuficiencias para expresar sentimientos y emociones, para comentar y dar sus puntos de vista sobre actitud de los personajes, no logran expresar con coherencia y claridad sus ideas acerca del contenido esencial del texto.

El indicador 2.3, nivel con que se implica en el logro de la extrapolación, los escolares no logran utilizar de forma sencilla los nuevos significados adquiridos, estableciendo muy pocas relaciones intertextuales, no logran utilizar lo aprendido del texto en situaciones nuevas que se le presentan en la vida cotidiana (100%). Para esta investigadora, lo anterior es reflejo de una insuficiente dirección del proceso de comprensión textual que brinde los recursos y apoyos necesarios al escolar con TEA para aprender a comprender textos desde la asignatura de Lengua Española.

### **Resultados de las entrevistas a docentes.**

Fueron entrevistados los 11 maestros. En el Anexo 13 aparecen las tablas con los resultados. A partir del análisis realizado se pueden establecer las siguientes inferencias:

En la dimensión 1 el 100% de los docentes se ubican en las categorías de PA e IA, lo que denota que los maestros no tienen un buen dominio de las categorías didácticas para el proceso de comprensión textual

desde la asignatura Lengua Española, adecuadas a la variabilidad en el desarrollo de los escolares del primer ciclo con TEA.

En la dimensión 2, los docentes consideran las potencialidades que tiene con los escolares para el proceso de comprensión textual en la medida que transiten por el ciclo, sin embargo coinciden en señalar las dificultades para el tránsito de un nivel de comprensión a otro, donde los indicadores 2.2 (nivel con que se implican en el logro de la interpretación) y 2.3 (nivel con que se implican en el logro de la extrapolación) fueron evaluados de IA con un índice de 0,2.

Lo planteado por los entrevistados, permite realizar el siguiente inventario de dificultades en el proceso de comprensión de textos: insuficiencias para determinar la idea esencial del texto; determinar el mensaje; establecer relaciones entre el texto y el contexto; expresar con palabras, gestos, u otros sistema de comunicación sus opiniones personales, comentarios, teniendo en cuenta lo que dice el texto; relacionar el mensaje con la vida personal, ejemplificar de forma sencilla sus criterios y aplicarlos a otros contextos.

Además presentan pobreza en las ideas expresadas sobre el texto, y sus respuestas carecen de argumentación y de valoraciones sencillas de acuerdo a la variabilidad en su desarrollo.

En la dimensión 3, los docentes expresan que la actividad del grupo a pesar de tener afectado el indicador 3.3, relacionado con la aceptación del grupo por la meta grupal que permita guiar el aprendizaje y la socialización del escolar con TEA, es la dimensión con mayor índice en su evaluación con un 0,62%, lo que revela el papel de los otros en el proceso de comprensión textual en los escolares con TEA.

De manera general en este instrumento, se evidencian marcadas insuficiencias referidas en el ofrecimiento de recursos y apoyos por parte de los docentes en el proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española que se ponen de manifiesto al concebir y dirigir dicho proceso, los problemas más significativos en los escolares están en el nivel con que se implican en el logro de la interpretación, y aún más en el nivel con que se implican en el logro de la extrapolación, evidenciándose las dificultades para el tránsito por los niveles de comprensión textual.

### **Resultados de las entrevistas a directivos.**

Fueron entrevistados 7 directivos (1 metodólogo provincial, 3 directores de escuela y 3 jefes de ciclo). En el Anexo 14 aparecen las tablas con los resultados.

Al realizar un análisis de estos resultados se coincide en la totalidad de los entrevistados con el criterio de no contar hoy con una concepción didáctica del proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española en la especialidad de autismo, debidamente estructurada desde el punto de vista didáctico y metodológico en correspondencia con las características psicopedagógicas de los escolares y a los objetivos de esta educación.

Cinco directivos para un 71,4% manifestó falta de preparación para asumir su accionar en la preparación metodológica de sus subordinados, para contribuir al proceso de comprensión textual de los escolares con TEA, lo que denota que los jefes de ciclo consideran que los docentes del primer ciclo no tienen un buen dominio de las categorías didácticas para el desarrollo de la comprensión textual desde la asignatura Lengua Española, manifestándose la mayor debilidad en el dominio del método (indicador 1.3) evaluándolo de PA con un índice de 0,27.

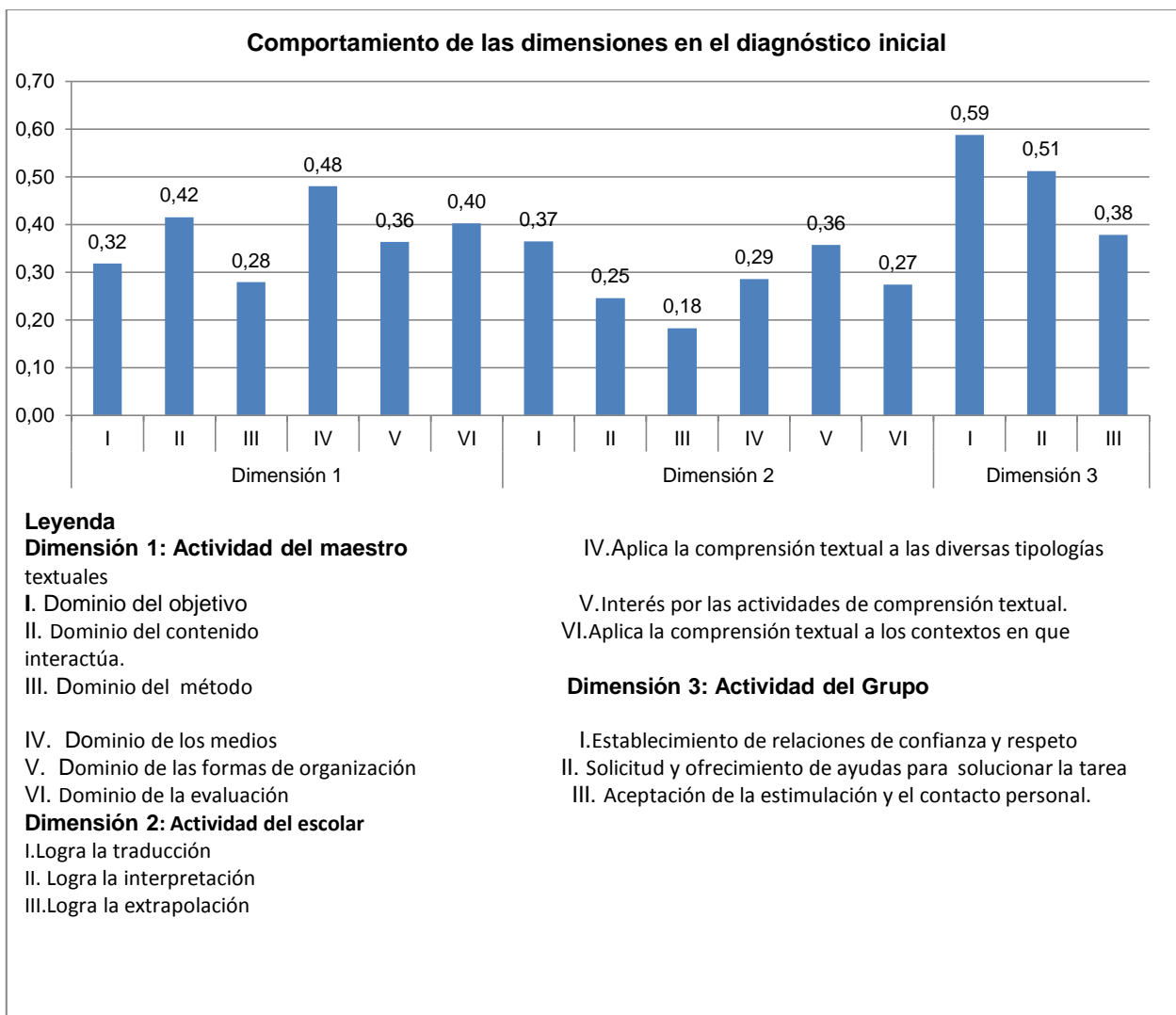
Argumentan que predominan las clases tradicionales, donde no se ajustan los objetivos y contenidos a partir la variabilidad en los niveles de desarrollo de los escolares (71,4%). Falta demostración de cómo planificar el sistema de clases para contribuir al proceso de comprensión textual a partir los programas que rigen actualmente la asignatura Lengua Española.

En sentido general se aprecia dominio por parte de los directivos de la situación que presenta la comprensión textual de los escolares con TEA en los territorios que dirigen.

### **Evaluación integral**

Finalmente, al realizar la triangulación metodológica de los diferentes instrumentos aplicados, se pudo arribar a la conclusión que en general existen coincidencias en los resultados alcanzados en la mayoría de

estos. En el Anexo 15 aparecen las tablas con los resultados. A continuación se ofrece un gráfico con la información general obtenida:



Al integrar los resultados obtenidos y tomando los resultados de la observación como el método más objetivo y confiable, se puede afirmar que la **dimensión 1: actividad del maestro**, es valorada de PA con un índice general de 0,42, los docentes presentan insuficiencias para establecer la relación entre cada una de las categoría de la didáctica para el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, teniendo en cuenta la variabilidad y la heterogeneidad del trastorno, se revela poco el papel rector del objetivo, evaluándose con un índice de 0,31 y el dominio del método obteniendo un índice de

0,27, además, no tienen en cuenta las diferentes formas de organización que promueva el trabajo colectivo y la socialización con un índice de 0,36, pero se considera que existen potencialidades para su transformación.

La causa de que los docentes ofrezcan poca intencionalidad al proceso de comprensión textual, está derivada que los documentos normativos y metodológicos que deben utilizar no traen explicitadas estas orientaciones y el docente solo trabaja por lo que aparece en esos documentos, además en las líneas de desarrollo de la especialidad de autismo aparecen lineamientos teóricos y metodológicos pero no el cómo potenciar el desarrollo de la comprensión textual desde las asignaturas del currículo y específicamente en la asignatura Lengua Española.

La **dimensión 2:** actividad del escolar, evaluándose de PA, con un índice general de 0,31, viéndose reflejado en que el escolar no logra transitar por los niveles de comprensión textual, reflejado en los bajos índices de los indicadores 2.2 (nivel con que se implica en el logro de la interpretación) con un valor de 0,24 y el 2.3 (nivel con que se implica en el logro de la extrapolación) con un 0,18.

Las mayores dificultades en relación al indicador 2.2 (nivel con que se implica en el logro de la interpretación) están dadas en que el escolar con TEA no se expresa sus ideas adecuadamente, presentando pobreza de ideas, pobre comentario sobre las ideas esenciales del texto, no ejemplifica de forma sencilla el significado que le atribuye al texto, poca comprensión de los contextos situacionales, la situación de comunicación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor en relación con el lector.

En relación con el indicador 2.3 (nivel con que se implica en el logro de la extrapolación), las dificultades principales están dadas en la poca utilización de forma sencilla de los nuevos significados adquiridos, además el escolar con TEA no logra extrapolar a su mundo vivencial los nuevos significados y expresar en su conducta el mensaje del texto.

Para esta investigadora, lo anterior es reflejo de una insuficiente dirección del proceso de comprensión textual. De estos resultados puede inferirse además que resultan insuficientes las tareas que estimulen la aplicación de la comprensión textual a las diferentes tipologías textuales y a situaciones de la vida cotidiana en su interacción social.

La **dimensión 3**: actividad del grupo, se evaluó de A, con un índice general de 0,62, constatándose el papel que tiene lo otros en la estimulación del desarrollo del escolar con TEA, reconociéndose como principal logro la aceptación del escolar con TEA en el grupo que favorece el desarrollo de la socialización, las principales insuficiencias están dadas en la falta de establecimiento de una meta común con carácter consciente que permita guiar al escolar con TEA en la realización de las tareas de comprensión textual.

La variable el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española, fue evaluada de PA, esto significa que existen insuficiencias en la estimulación adecuada del proceso de comprensión textual en los escolares con TEA, viéndose reflejado en los resultados de los instrumentos aplicados, por tal motivo no siempre se contribuye a lograr la preparación para la vida social.

Por tanto, el análisis y síntesis integradora de los instrumentos aplicados en esta etapa investigativa le permitieron a la investigadora obtener las siguientes fortalezas y debilidades:

### **Fortalezas**

- Los maestros y directivos muestran interés por aprender más acerca de los elementos teóricos y metodológicos relacionados con la comprensión de textos en los escolares con TEA.
- Los escolares en la medida que transitan por el primer ciclo muestran mayor desarrollo en la comunicación y en la socialización, lo que permite mayores posibilidades para el aprendizaje de la Lengua Española, específicamente en la comprensión de textos.

## **Debilidades**

- Los escolares del primer ciclo con TEA no denotan interés por el contenido de los textos que leen, es frecuente la distracción ante cualquier estímulo ajeno y el rechazo a la lectura oral.
- Tienen dificultades para el tránsito por los niveles de comprensión textual (traducción, interpretación y extrapolación). Los escolares pueden responder preguntas del primer nivel con un mayor grado de satisfacción, pero en los dos niveles restantes: interpretación y extrapolación las dificultades son más evidentes, sobre todo en el último nivel, que exige mayor grado de creatividad, de imaginación, de generalización, y aplicabilidad a su mundo vivencial, de manera que el escolar demuestre la significatividad del texto actualizándolo desde su propia experiencia.
- La planificación del proceso de comprensión textual desde la clase de Lengua Española carece de la utilización de variantes en las categorías didácticas que respondan a la variabilidad en el desarrollo de los escolares con TEA, posibilitando el tránsito por los niveles de comprensión textual.

## **Regularidades del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española**

- 1- En el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA en Pinar del Río, es insuficiente la utilización de las mediaciones sociales e instrumentales para abordar las tareas de comprensión, además, es poco el tiempo y la flexibilidad que brinda la clase de Lengua Española para este propósito.
- 2- En el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA en Pinar del Río, es insuficiente la ejercitación de los pasos lógicos por los que deben transitar para el logro de los tres niveles de comprensión, a partir de la variabilidad en el desarrollo de estos escolares.
- 3- El proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA en Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española carece de la utilización de variantes en las categorías didácticas (específicamente en los métodos, medios de enseñanza y formas de organización), que respondan a las

especificidades psicopedagógicas de estos escolares y que posibiliten el tránsito por los niveles de comprensión textual.

4- En el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA en Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española son insuficientes la variedad de recursos didácticos que tengan en cuenta el uso de los aprendizajes visuales como potencialidad de estos escolares.

5- En el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA en Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española es insuficiente el uso de tareas de aprendizaje que respondan a la variabilidad en el desarrollo de estos escolares.

6- En el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA en Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española es limitada la modelación de rutinas estructuradas para aprender a comprender textos en los diferentes contextos que permita la preparación para la vida social de estos escolares.

A criterio de esta autora, y sobre la base de los resultados del diagnóstico del campo de acción, se considera que los fundamentos estructurales y teóricos de la concepción actuante son insuficientes para el logro de la comprensión textual desde la asignatura Lengua Española en los escolares del primer ciclo con TEA, lo que requiere de una intervención en el proceso didáctico de este componente de la Lengua Materna.

A fin de contribuir a la solución del problema científico declarado y constatado, se propone una concepción didáctica del proceso de comprensión textual en escolares del primer ciclo con trastorno del espectro de autismo de Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española.



## **Conclusiones del Capítulo II**

1. En el diagnóstico de la situación inicial se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadísticos, que apoyados en la operacionalización del campo de acción (variable dependiente), posibilitaron interactuar con la población objeto de estudio, a fin de caracterizar el estado actual del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA de Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española.
- 2- Los resultados de los instrumentos aplicados permitieron efectuar el análisis de la concepción actuante y señalar con visión crítica aquellos elementos que deben ser transformados. A su vez se determinaron las fortalezas, debilidades y regularidades que presenta el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA.

### **CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN Y VALORACIÓN DE UNA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL EN ESCOLARES DEL PRIMER CICLO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DE AUTISMO, DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA**

En este capítulo se presenta la estructura y relaciones de la concepción didáctica propuesta, así como los resultados obtenidos con su aplicación, efectuada a fin de corroborar la validez de la misma en la práctica pedagógica.

#### **3.1. Conceptualización de la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española**

La comprensión del término concepción didáctica como resultado científico se aborda por diferentes autores (Guerra, 2005; Cobas, 2008; Ruiz, 2000- 2009; Valle, 2010). Entre los investigadores que han aportado resultados en el campo de las concepciones en la Educación Especial se encuentran (Guerra, 2005; Cobas, 2008; García, 2015; Valdés, 2015).

Guerra, (2006) plantea: “concepción didáctica es el sistema de ideas rectoras, requisitos y/o exigencias didácticas fundamentadas científicamente en el que se tienen en cuenta las categorías de la didáctica, que puede ser implementada metodológicamente a través de estrategias, metodologías, procedimientos, alternativas y actividades de enseñanza-aprendizaje de diferente alcance”... (Guerra 2006, p.11)

La autora, comparte estos criterios y a partir de los análisis realizados en los capítulos anteriores, considera la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española como: sistema de ideas rectoras fundamentadas científicamente, que orientan la relación entre los niveles de comprensión textual y la preparación para la vida social, desde la teoría de las mediaciones y la internalización de las acciones mentales, en un modelo didáctico del proceso de comprensión textual, que se implementa a través de una metodología, desde la asignatura Lengua Española para escolares del primer ciclo con TEA.

### **3.2. Estructura y fundamentación de la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en escolares de primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española**

La concepción didáctica posee un núcleo teórico y un núcleo metodológico en los que se integran componentes entre los que se producen relaciones de carácter sistémico. La misma comprende fundamentos generales, así como la contextualización de principios didácticos. En su contenido resultan esenciales las ideas rectoras que son expresión de lo que se debe hacer en la dirección del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

La salida metodológica de la concepción didáctica se realiza mediante una metodología, la cual está compuesta por cuatro etapas fundamentales, cada una de ellas cuenta con objetivo, acciones y orientaciones metodológicas para su implementación que incluyen la utilización de variantes en las categorías didácticas (específicamente los métodos, medios de enseñanza y formas de organización), la concepción de un sistema de clases flexibles apoyadas en el uso de recursos didácticos, la presentación de un folleto de tareas de aprendizaje diferenciadas que tiene en cuenta la variabilidad en el desarrollo del escolar con TEA, así como la preparación de los docentes para su implementación a partir del deber ser del escolar con TEA.

A continuación se ofrece la representación gráfica de la concepción didáctica que refleja su estructura interna y las relaciones entre sus componentes básicos. (Figura 1)

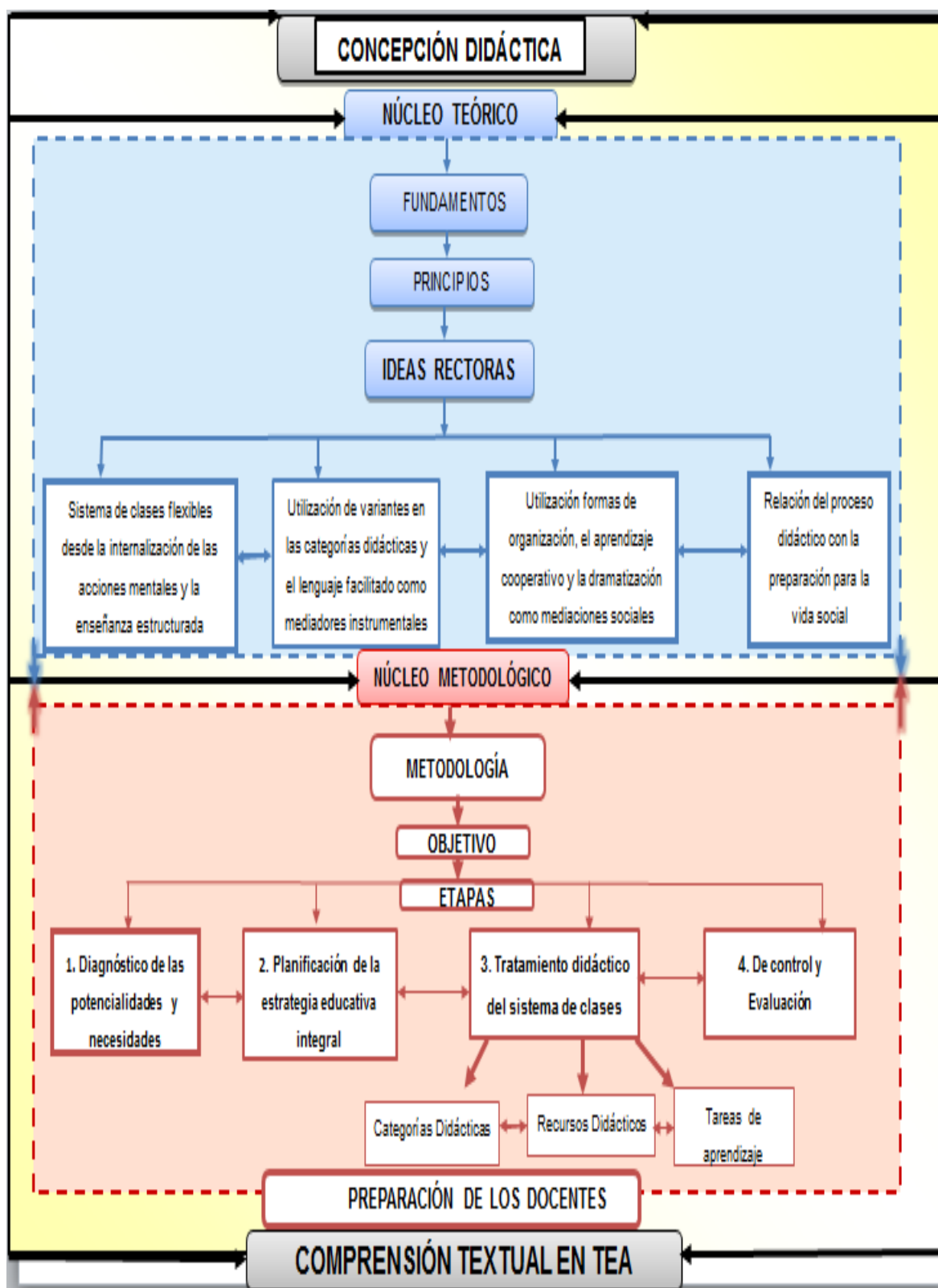


Figura 1. Representación gráfica de la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

### 3.2.1 Objetivo general, fundamentos, principios e ideas rectoras sobre los que se sustenta la concepción didáctica

La concepción didáctica que se propone tiene como **Objetivo General**: perfeccionar el proceso de comprensión textual en los escolares de primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

La propuesta tiene sus **fundamentos** en ciencias como la Filosofía, Sociología, Psicología, Biología, Lingüística, Pedagogía, Didáctica General y particular de la Lengua Española, los cuales permiten el sustento teórico y metodológico de la concepción didáctica que se propone.

Se considera necesario al diseñar la concepción didáctica que se propone, partir de la filosofía materialista dialéctica en general que como señala Chávez, (2011) “brinda la plataforma filosófica que sirve de faro para orientar su rumbo hacia el tipo de hombre que se requiere preparar, para asumir con éxito los retos de la realidad que impone la vida actual y futura” (Chávez, 2011.p.1) y de la filosofía de la educación en particular que ofrece la brújula orientadora del arte de enseñar y aprender.

La filosofía de la educación, es la vía para comprender el origen del proceso de comprensión textual del escolar con TEA, ayuda a interpretar las metas y objetivos de la asignatura Lengua Española, además, permite expresar de manera coherente las necesidades y posibilidades educativas de la sociedad y del individuo, reconoce la educabilidad de los escolares con TEA, así como, el por qué y el para qué se educa.

Se asume la concepción dialéctica entre actividad-comunicación y desarrollo. Colocar la actividad comunicativa como forma especial de interacción entre los sujetos supone desde el punto de vista filosófico, comprender que el desarrollo psíquico integral de los escolares con TEA depende en gran medida de la comunicación que establece con los otros en el seno de la sociedad, factor esencial para el diseño de una concepción didáctica, que promueva la utilización de variadas formas de organización en el proceso de comprensión textual, razón fundamental para el desarrollo del lenguaje receptivo en los escolares con TEA.

El desarrollo como categoría supone establecer el tránsito dialéctico de un nivel de comprensión a otro, el salto a un estadio superior de desarrollo mediante el cual el sujeto atribuye significados al texto desde la experiencia personal, desde lo cognitivo y afectivo.

El carácter social de esta concepción descansa sobre la base del enfoque no clasista de la Educación Especial en Cuba, y en la concepción del hombre como ser social, en su unidad bio–psico-social, donde juega un papel primordial el desarrollo de la comprensión textual de los escolares con TEA como proceso de desarrollo, donde las vivencias y “los otros” aportan recursos y apoyos para su aprendizaje, con una visión positiva en sus múltiples relaciones macrosociales (escuela, familia y comunidad).

De la teoría de formación por etapas de las acciones mentales desarrollada por Galperin, (1982) y de la Psicología Educativa, específicamente del enfoque histórico-cultural presentado por Vigotsky y sus seguidores se asumen los fundamentos psicológicos de la investigación, lo cual se materializa en la concepción didáctica que se propone.

El proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, está mediado por herramientas y signos. Las herramientas son los medios de enseñanza, con los cuales el escolar interactúa en la clase y en otras actividades. Los signos son los que aparecen en la interacción con otros, donde se establece la comunicación. El maestro es el principal mediador en el desarrollo de la comprensión textual, pues es quien orienta, dirige, guía, corrige, rectifica y ayuda. Importante resultan las relaciones que establece con el grupo escolar y familiar que posibilitan la imitación, la ayuda y la cooperación.

La ley genética fundamental del desarrollo se manifiesta en el tránsito por los niveles de comprensión textual, donde el escolar con TEA realiza operaciones intelectuales más complejas para concretar el proceso de comprensión de textos, según la teoría de formación de las acciones mentales desarrollada por Galperin, (1982) que sostiene que la actividad psíquica es el resultado del paso de las acciones materiales externas al plano de la reflexión, la percepción de las imágenes y los conceptos.

El proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, debe partir del nivel de desarrollo real, pues se parte de un diagnóstico que evalúa el desarrollo del lenguaje receptivo, a fin de determinar qué sabe, qué no sabe y por qué (su nivel del desarrollo actual) para llevarlo hacia el nivel del desarrollo potencial.

Es importante conocer lo que el escolar con TEA hace por sí solo y en lo que necesita la cooperación de otro para poder determinar los objetivos a lograr, la flexibilidad en los contenidos que requiere para alcanzar los objetivos propuestos y los medios que se necesitan para comprender diferentes textos. Los métodos y los medios se seleccionan a partir de las cualidades de los periodos sensitivos, la situación social del desarrollo, así como las potencialidades y necesidades del escolar.

No menos importante resulta, los niveles de ayuda que deben ofrecerse, los cuales, están relacionados con el encadenamiento hacia atrás. Schopler, (2001); Roger y Boswell, (2002). Estos consisten en descomponer la secuencia para comprender un texto en pasos lógicos muy bien delimitados, proporcionar total ayuda para la realización de la conducta completa, e ir desvaneciendo las ayudas desde el final hacia delante, de modo que el escolar realizará la conducta con cada vez menos ayuda, lo último que realizará por sí solo, será el primer paso de la secuencia.

Los fundamentos biológicos se sustentan en la concepción del hombre como una unidad biopsicosocial, en cuyo desarrollo se conjugan factores biológicos, psicológicos y sociales Vigotsky, (1931). La interacción del organismo humano con su medio ambiente como fundamento de la relación dialéctica que se establece entre lo biológico, lo psicológico, lo social y el papel rector del sistema nervioso en su integridad funcional permite no solo la fundamentación científica de las alteraciones del desarrollo que conducen al autismo, sino también a la comprensión de las posibilidades del trabajo correctivo-compensatorio.

Si bien el escolar con TEA tiene como base una alteración en el sistema nervioso central, donde se pueden presentar la combinación de factores genéticos y/o ambientales, que se expresan en las peculiaridades del desarrollo; la multiplicidad de factores que se conjugan en su origen y evolución, la

variabilidad de las manifestaciones y la heterogeneidad del trastorno, hace necesario que los procesos compensatorios tengan en cuenta el diagnóstico del lenguaje receptivo y la planificación de una estrategia de atención educativa integral, que organice el proceso de comprensión textual a partir de las condiciones sociales y educativas en las que se desenvuelve el escolar.

Desde el punto de vista lingüístico la concepción parte del valor que tiene la comunicación social para el escolar con TEA y su interacción en los contextos en que se desarrolla, a través de las diferentes formas de comunicación tanto verbal como no verbal, asumiendo los roles de emisor y receptor con todo lo que ello implica.

A partir de la lingüística del texto Van Dijk, (2000) se pueden establecer las relaciones entre diferentes aspectos que sin dudas favorecerán el desarrollo de la comunicación social, como son: comprender diferentes textos a partir de su audición o lectura, construir los que necesite para interactuar en su entorno, la adecuada selección léxica, el empleo correcto de modos de actuación, asumir diferentes actitudes ante determinadas situaciones, utilizar tanto la expresión verbal como no verbal en su comunicación, recurriendo para ello a las formas elocutivas.

Esta concepción se fundamenta en la Pedagogía General y Especial Labarrere y Valdivia, (1988); Guerra, (2012); Guirado, (2013) y se adscribe a la relación entre los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización, evaluación, están conscientemente organizados y orientados a un fin: el desarrollo de la comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA que contribuirá a su preparación para la vida social.

Se enfatiza en la utilización de variantes en las categorías didácticas, fundamentalmente los métodos, medios de enseñanza y formas de organización que permiten la utilización de las potencialidades del escolar con TEA para acceder al aprendizaje.

Además, esta concepción tiene en cuenta el carácter complejo de las interacciones que tienen lugar en la dinámica de la actividad pedagógica y sus resultados. La diversidad es una postura pedagógica que parte



del reconocimiento de las diferencias de sexo, cultura, desarrollo y aprendizaje del escolar con TEA, por lo que tener en cuenta la variabilidad en su desarrollo dentro del proceso de comprensión textual, requiere de la planificación de tareas de aprendizaje diferenciadas que garanticen el tránsito por los niveles de comprensión.

La didáctica como ciencia aplicada en esta educación se basa en la didáctica general Addine, (2013) y en la didáctica de la Educación Especial. Guerra, (2008); Guirado, (2013); González, (2014). La misma parte de reconocer la importancia del proceso de comprensión textual que instruye, eduque y desarrolle sobre la base de un diagnóstico del lenguaje receptivo, que se estructure hacia la estimulación de la comunicación social, el aprendizaje de rutinas estructuradas para comprender textos, la motivación por la lectura, la interactividad y la comunicación entre los escolares, la atención a las necesidades educativas especiales y el vínculo de las diferentes tipologías textuales con la práctica social.

Desde el punto de vista de la didáctica particular de la Lengua Española, se asume el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural Roméu, (2003- 2006), porque permite concebir la enseñanza de la lengua basada en la concepción marxista-leninista del mundo, el enfoque histórico-cultural, la lingüística del habla y el aprendizaje desarrollador, en el contexto de todos los antecedentes de las tradiciones pedagógicas cubanas.

Este enfoque fundamenta, desde la didáctica particular, las dos funciones principales del lenguaje: semiótica y noética, además, las categorías y principios de la didáctica del habla, la integración de la cognición, el discurso y la interacción social en la comprensión de textos, así como las relaciones multidisciplinarias del texto.

La concepción didáctica que se presenta asume el concepto de texto, Van Dijk, (2000); Roméu, (2006) categoría principal de este enfoque, sus principios teóricos y metodológicos, con lo cual se favorece el aprendizaje activo del idioma, el desarrollo de la comunicación escrita, del pensamiento, posibilita

establecer relaciones interdisciplinarias y preparar a los escolares para situaciones sociales de comunicación.

La concepción didáctica se sustenta también en los fundamentos de la didáctica de la lengua Roméu, (2003); Sales, (2007), pues centra su atención en el texto y en los proceso de comprensión, análisis y construcción de significados en diferentes contextos, considerándolos como componentes funcionales de la clase.

Se sustenta la concepción en la semiótica Barthes, (1971), en su sentido más amplio, porque el escolar con TEA puede usar el código lingüístico y otros códigos (gestual, icónico, simbólico) para comprender textos, los cuales utilizará en diferentes situaciones y contextos de comunicación, además va a interactuar con diversos tipos de texto y tener en cuenta los diversos estilos funcionales, al comprender avisos, notas, instrucciones, cartas, y otros textos, en sus relaciones con los demás.

El estudio de la bibliografía básica condujo al análisis de una serie de **principios didácticos** formulados previamente por autores, entre los que se destacan: Álvarez, 1987; Silvestre, 1999; Zilberstein, 2000; Castellanos, 2001; Addine, 2002), los cuales se asumen como postulados para la estructuración y desarrollo de la concepción didáctica y son de obligatorio cumplimiento, ya que se contextualizan como sustento en correspondencia con el tipo de resultado que se ofrece, los referentes y los fundamentos que se asumen.

1.1 Principio de la asequibilidad: se concreta en el reconocimiento por parte del maestro, de las particularidades psicopedagógicas y variabilidad en el desarrollo de los escolares, de sus potencialidades y necesidades, que lo orientan en la organización y conducción del proceso de comprensión textual.

La ampliación de las posibilidades cognoscitivas y sociales de los escolares con TEA se produce en un proceso de complejidad paulatina, al tener en cuenta la variabilidad en su desarrollo que permite resolver las tareas de comprensión textual desde las mediaciones sociales e instrumentales.

La correcta determinación del nivel de desarrollo alcanzado, las potencialidades, las necesidades en el lenguaje receptivo, las capacidades cognitivas para enfrentar las tareas de comprensión textual, las relaciones socio afectivas que establece con el grupo escolar y familiar constituyen el método principal en las manos del maestro para ampliar las posibilidades cognoscitivas de los escolares del primer ciclo con TEA.

2. Principio de la sistematización: se concreta en la sistematización y adecuada planificación del sistema de clases teniendo en cuenta los documentos normativos, plan de estudio, programas, indicaciones metodológicas y el plan de clase. Además, que se tengan en cuenta los objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza, formas de organización y evaluación establecidas por la enseñanza primaria general particularizándolas a la enseñanza de los escolares con TEA.

En tanto para su aplicación se tengan en cuenta las orientaciones metodológicas relacionadas con las particularidades de estos escolares, donde se hace necesario la utilización de variantes a los métodos, medios de enseñanza y formas de organización para que el escolar con TEA interiorice las acciones a realizar para comprender textos diversos.

Se refiere, además, al análisis estructural del contenido de la enseñanza. Este análisis permite al maestro determinar en el sistema de clases la dosificación para la comprensión de un determinado texto a partir de los niveles de ayuda que cada escolar con TEA requiere, las tipologías de texto a trabajar según la edad y los intereses, la utilización de recursos didácticos que apoyen y permitan el logro de los objetivos propuestos.

3. Principio de la relación entre la teoría y la práctica: consiste en la realización de las tareas de aprendizaje en contextos socializadores (parques, centros comerciales, gastronómicos, de servicios, entre otros) que propicien el desarrollo de la comprensión textual y permitan al escolar con TEA interactuar con el medio social que le rodea.

Aprovechar las posibilidades de los diferentes contextos en los que se desarrolla el escolar con TEA, utilizando los diferentes tipos de textos que se encuentran en él, mediante la ejecución de actividades colectivas, es un escenario donde pueden interactuar con otras personas, colaborar y retroalimentarse. Los paseos incrementan sus vivencias, elevan las experiencias vividas y propician la formación de funciones psíquicas superiores.

Además supone tener en cuenta la relación lógica que se establece entre el texto y los diferentes contextos en que se desarrollan los escolares, por lo que no solo se debe tener en cuenta la individualidad, sino también el pensar y hacer colectivo.

Se deben crear y aplicar tareas de aprendizaje donde a partir del establecimiento de relaciones de colaboración grupal, se construyan pasos, algoritmos, lleguen a conclusiones, se socialicen ideas, puntos de vistas, o sea, que desde lo grupal se atienda lo individual y que a su vez lo individual contribuya a una producción grupal de significados que contribuirá al desarrollo de la socialización, la formación de valores y la adquisición de rutinas estructuradas que servirán de modelo para comprender textos en situaciones de la vida cotidiana.

4. Principio de la atención a las diferencias individuales: se concreta a partir de las potencialidades que brinda la clase de Lengua Española para un trabajo diferenciado e individualizado, ofreciéndole a cada escolar lo que necesita; tener presente el diagnóstico, caracterización, con énfasis en el nivel de desarrollo del lenguaje receptivo alcanzado, el diseño de la estrategia educativa y la utilización de variantes a las categorías didácticas es el punto de partida para el proceso de comprensión textual, orientado a la intervención para satisfacer sus necesidades de apoyos, ayudas, y promover su desarrollo individual de manera que garantice una adecuada preparación para la vida social.

5. Principio de la unidad entre la actividad y la comunicación: se concreta a partir de la consideración de la comunicación como un proceso que se desarrolla en la actividad, la cual debe ser estimulada desde las edades tempranas, según los niveles de desarrollo del escolar con TEA, en este caso, en la interacción

entre el maestro- escolar, escolar- escolar, escolar-grupo, escolar-texto, escolar-familia y escolar-comunidad.

El tipo de comunicación, interacción y colaboración que se establece durante este proceso, determina en gran medida el desarrollo de habilidades de comunicación social que logre el escolar con TEA, de manera que al concluir el primer ciclo, pueda comprender diferentes tipos de textos en contextos variados.

La interrelación entre los principios descritos anteriormente, permite organizar desde la Educación Especial el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, teniendo en cuenta las características de esta etapa etaria y sus particularidades psicopedagógicas.

Las **ideas rectoras** en el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española presupone retomar las consideraciones que ofrecen investigadores como Guerra, (2005) y Cobas, (2008).

En esta investigación se asume el concepto dado por Guerra, (2006) la cual ha definido las ideas rectoras como: “La expresión de un profundo nivel de generalización y elaboración de los conocimientos acerca de qué y cómo se debe concebir la concepción didáctica que se plantea. Son una síntesis macro sobre la que se estructura el sistema de carácter programático de la concepción”. (Guerra, 2006, p. 33)

Las ideas rectoras que se presentan a continuación son una síntesis sobre el deber ser de la concepción didáctica que se propone y constituyen una guía orientadora para perfeccionar el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

1. El proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, ha de ser planificado a partir de un sistema de clases flexibles (puede haber más de una clase dedicada a un nivel de comprensión) que lo orienten, organicen y lo conduzcan desde el proceso de internalización de las acciones mentales y la enseñanza estructurada.

Es la idea que jerarquiza la concepción didáctica que se propone, es el punto de partida para que el maestro comprenda la integralidad de la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA desde la asignatura Lengua Española.

Las dificultades en el lenguaje receptivo de los escolares con TEA, incide directamente en el proceso de comprensión textual. Esta necesidad en este tipo de escolar requiere del aprendizaje de rutinas estructuradas para abordar las tareas de comprensión al enfrentarse a un texto determinado, por lo que necesitan mayor tiempo en el tránsito por los niveles de comprensión.

La utilización de rutinas estructuradas, constituye una estrategia para comprender y predecir el orden de las acciones que conforman una tarea, la cual generalmente disminuye la agitación y ayuda en el desarrollo de destrezas. Schopler, (2001); Mesibov, (2007)

Su aplicación en el proceso de comprensión textual para los escolares con TEA permite enseñar los pasos lógicos para comprender el texto, descomponiendo la tarea en pequeños pasos con apoyo visual.

La planificación de un sistema de clases en la asignatura Lengua Española de forma diferenciada y flexible, a partir de la aplicación del currículo básico de la Educación Primaria, con variantes a las categorías didácticas (fundamentalmente los métodos, medios de enseñanza y formas de organización), así como la utilización de recursos didácticos y tareas de aprendizaje que responden a la variabilidad de este tipo de escolar, permite organizar el trabajo metodológico con la comprensión de textos de forma flexible, al utilizar una misma lectura en un sistema de clases para lograr que el escolar con TEA transite por los niveles de comprensión textual (traducción, interpretación y extrapolación).

El proceso de comprensión textual desde este sistema de clases propuesto permite orientar, organizar y conducir la actividad cognoscitiva del escolar con TEA desde 3 fases fundamentales y que se relacionan directamente con el proceso de internalización de las acciones mentales Galperin, (1982), apoyada en las pautas de la enseñanza estructurada para los escolares con TEA. Schopler, (2001); Mesibov, (2007)

La primera fase, denominada fase de orientación comprende la organización de la clase a través de la utilización de la agenda individual (organiza la actividad por pasos con apoyos visuales) y tiene como objetivo que el escolar estructure su agenda individual la cual le servirá para entender el orden lógico de las acciones que debe lograr para comprender el texto.

La fase de formación de la acción y el control comprende diferentes etapas: la etapa organizativa y de activación motivacional a partir de las vivencias; la etapa de la base orientadora de la acción, donde resulta importante la utilización de rutinas estructuradas basadas en la utilización de apoyos visuales, vistas desde la enseñanza planificada de las nuevas tareas, a partir de los niveles de ayuda.

La etapa material o materializada donde se utilice los métodos: emparejamiento y recodificación desde un patrón visual para la comprensión de las palabras de difícil significado; utilización de medios de enseñanza que tengan en cuenta los aprendizajes visuales como: agenda pictográfica, objetos reales, visionado de fotos, pictografías, videos, que posibiliten que el escolar manipule, descubra las propiedades externas, que enriquezca sus estructuras cognitivas, y estas puedan ser utilizadas para aprender el significado de las palabras facilitando su posterior comprensión en sintagmas y oraciones.

La etapa de formación en el plano del lenguaje donde el escolar debe explicar de forma sencilla el dominio de rutinas aprendidas, importante resulta además, la organización de la interrelación del escolar con el grupo para el desarrollo de la comunicación social.

La tercera fase es comprendida como la fase de aplicación, donde el escolar aplica en diferentes contextos las rutinas aprendidas para comprender diversos textos que facilitan su preparación para la vida social.

2. En el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA, han de ser utilizadas variantes en las categorías didácticas (método y medios de enseñanza) así como la utilización del lenguaje facilitado como principales mediadores instrumentales.

La concepción didáctica propone como método principal la enseñanza estructurada de rutinas que constituye una de las mediaciones instrumentales a tener en cuenta en el proceso de comprensión textual,

este método utiliza las representaciones pictográficas que muestran las distintas acciones o pasos que componen la actividad, para que los escolares con TEA comprendan las acciones que la integran y puedan utilizarlos como guía para realizar las tareas de comprensión, que realizará con ayuda del maestro, el grupo escolar o familiar y posteriormente lo logrará hacer con el mayor nivel de independencia posible.

Importante resulta al escolar establecer frente al texto una meta, seleccionar la rutina de pasos estructurados y/o, modificar consciente la rutina en caso necesario, para ello es necesario que el maestro de conjunto con el escolar organice una agenda pictográfica que contenga la rutina estructurada a emplear para que los escolares con TEA incorporen a sus modos de actuación el procedimiento necesario para abordar las tareas de comprensión textual en los contextos sociales.

La agenda pictográfica que organiza la secuencia de acciones a realizar para comprender el texto, es el medio de enseñanza fundamental que se propone y constituye otra mediación instrumental en el proceso de comprensión textual del escolar con TEA. Ésta agenda es un apoyo visual que guía visualmente al escolar hacia la comprensión y al éxito de la tarea docente, permite aprovechar el estilo de aprendizaje visual, minimiza el apoyo en el procesamiento auditivo y fomenta la independencia. Schopler, (2001); Mesibov, (2007) Además podrán ser utilizados otros medios de enseñanza como: los pictogramas, dibujos, fotografías, agenda pictográfica de verbos mentales u acciones, diccionario pictográfico con las palabras del vocabulario de la asignatura en el grado, panel de intenciones, tarjetero pictográfico, vídeo y computadora.

El lenguaje facilitado constituye un recurso didáctico, considerándolo mediador de la actuación docente, un elemento de apoyo, Guirado, (2013) que puede ser empleado y enriquece el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA. Se considera pertinente su empleo como mediación instrumental, porque hace posible la orientación y administración de la ayuda pedagógica, activa la motivación del escolar, su rol protagónico a partir de sus propias vivencias y tiene en cuenta su potencialidad por los aprendizajes visuales.



El lenguaje facilitado es un tipo de lenguaje adaptado en que el contenido, el vocabulario y la estructura son más fáciles de leer y entender que en el lenguaje que se usa generalmente. Las características generales que deben poseer los textos en lenguaje facilitado han sido expresadas por Peña y Othanne (2003), entre ellas se señalan: utilizar un lenguaje simple y directo, expresar una sola idea por frase, evitar los tecnicismos, las abreviaturas y las iniciales, estructurar el texto de manera clara y coherente.

La concepción didáctica propone, a partir las particularidades psicopedagógicas del escolar con TEA, dosificar las clases que se necesiten para que el escolar comprenda las palabras que no conoce. El objetivo principal en esta clase o clases (según las que el escolar con TEA necesite, recuérdese su variabilidad en el desarrollo) será decodificar un código, en este caso el de la letra impresa para que comprenda su significado. Podrá realizarlo mediante dos métodos fundamentales de decodificación que se particularizan al tener en cuenta la variabilidad del desarrollo de los escolares del primer ciclo con TEA y que constituyen mediadores instrumentales en el proceso de comprensión textual, los cuales se explican a continuación:

\_Emparejamiento: emparejar la palabra impresa con un patrón conocido (visual), a partir de la relación directa y explícita entre la imagen del objeto y la palabra escrita, de esta forma se activa el significado de la palabra en la memoria del escolar. Así el lector va adquiriendo de forma paulatina un vocabulario visual. En el vocabulario visual subyace toda una estructura de conocimiento previo en el escolar con TEA.

\_Recodificación: si no conoce la palabra impresa, pregunta a otra persona más competente, la pronuncia, busca en el diccionario según las habilidades del grado para su uso, elaborando el significado en la mente del lector. Es de suma importancia, además, trabajar con los verbos de las acciones mentales por la ausencia de teoría de la mente que presentan los escolares con TEA, Cohen, (2000); Frith, (2007) y en proporcionar medios de enseñanza como láminas, vídeos, software, calendarios, agendas pictográficas, tarjetero, etc. que les ayuden a centrar la atención en las palabras o frases del texto que son más importantes para su comprensión, al desarrollar habilidades que constituyen los primeros pasos para la aplicación de la técnica del lenguaje facilitado.

Para la comprensión literal, el escolar deberá establecer relaciones sencillas entre las ideas principales, ordenar secuencias de láminas al realizar pequeñas comparaciones (diciendo de qué o quién se habla en el texto, qué se dice, qué ocurrió, cómo o por qué ocurrió). Lo podrá expresar a través del lenguaje (oral o con apoyo de los sistemas alternativos de la comunicación).

EL maestro deberá hacer uso del lenguaje oral con claridad, realizando preguntas sobre el texto de forma clara y sencilla, podrá realizar breves comentarios sobre las acciones de los personajes u otra cuestión particular del texto, brindando confianza y seguridad. Brindará especial atención al apoyo emocional mediante el uso de gestos, la mirada, la voz y otras expresiones emocionales que muestran disponibilidad y cercanía afectiva, así como el papel de las vivencias para la comprensión del texto.

La utilización de preguntas de selección múltiple, enlace de oraciones relacionadas entre sí, constituye un procedimiento fundamental a emplear, teniendo en cuenta las potencialidades que tienen los escolares con TEA de asimilar los aprendizajes visuales, gracias a su excelente memoria visual.

En el desarrollo del sistema de clases propuesto, se deberá lograr la comprensión inferencial que requiere de un análisis más amplio de las ideas que se están leyendo, en los que el receptor (escolar) asume una posición ante el texto, realiza pequeñas consideraciones, aprovecha el contenido del texto y lo aplica a otros contextos; reacciona ante lo leído y modifica su conducta, trata de resolver problemas, siempre teniendo en cuenta la variabilidad en su desarrollo. Para ello deberá inferir de una idea central otras también importantes. Esta habilidad es necesario desarrollarla a partir de textos que presenten situaciones cotidianas como avisos, recetas, donde a partir de una idea general contenida en el texto, se puedan elaborar otras relacionadas con el tema en cuestión.

Importante resultará que el escolar pueda ejemplificar, a partir de la variabilidad en su desarrollo, después de haber sido definido un concepto o idea, teniendo en cuenta los rasgos suficientes y necesarios; donde ejemplificar es la concreción en objetos de la realidad, de la generalidad expresada (Demostrar o ilustrar con ejemplos lo que se dice).

Para lograr la extrapolación se hace necesario que transfiera, es decir, que aplique el conocimiento aprendido en el texto a situaciones nuevas vivenciales y viceversa. Además, que evalúe su aprendizaje al valorar de forma consciente mediante la comprensión, vivencias emocionales que le permitan experimentar la identificación, rechazo o aceptación de los personajes y la expresión de gusto o disgusto.

Cuando el escolar con TEA logre actuar estratégicamente ante la presentación de un texto escrito, establezca su meta, seleccione una rutina estructurada, y logre un acercamiento al texto, demostrando interés, satisfacción por lo que lee, expresando lo aprendido de forma sencilla con palabras o con gestos de agrado o desagrado (recuérdese la variabilidad del TEA), habrá logrado la comprensión del texto.

3. El proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA ha de desarrollarse desde formas de organización que estimulen la comunicación y la socialización, así como la utilización del aprendizaje cooperativo y la dramatización como mediaciones sociales.

La mediación, ya sea del maestro o del grupo escolar y familiar, puede contribuir a la maduración de las funciones mentales del escolar con TEA que está en un desarrollo potencial, motivar y hacer más afectivo el proceso de comprensión textual, estimular la comunicación y la socialización, ofrecer ayudas cognitivas y procedimentales que permitan al escolar hacer una atribución de significados más profunda al texto y socializar en el proceso de comprensión.

Importante resulta la utilización de variadas formas de organización que promuevan la interrelación del escolar, maestro y grupo. Resulta útil la demostración con un escolar en el aula, para ayudar a los escolares con TEA a partir de la imitación, a resolver las tareas de comprensión de un texto o de una situación en la vida social, definiendo las metas y los pasos que se realizarán para alcanzarlas, posteriormente, para valorar su ejecución al utilizar el aprendizaje cooperativo, para potenciar la colaboración, la ayuda mutua, el intercambio y la socialización de ideas entre los escolares.

Se considera pertinente como otra de las mediaciones sociales en el proceso de comprensión textual el empleo de recursos didácticos como el aprendizaje cooperativo y la dramatización.

El aprendizaje cooperativo facilita la atención a la diversidad, favorece el aprendizaje de todos, al valorar y enfrentar sus limitaciones y activar las potencialidades a partir de la imitación. La relación de cooperación en el proceso de comprensión de textos debe darse entre maestro-escolar, escolar-escolar y escolar-grupo.

Se asume el aprendizaje cooperativo como recurso didáctico porque posibilita organizar e insertar a los escolares con TEA en pequeños grupos, lo que favorece el desarrollo de la socialización y el aprendizaje por imitación, potencialidad que permite en estos escolares la solución de las tareas de aprendizaje.

La dramatización como recurso didáctico propicia que los escolares se ubiquen en el centro del problema y puedan establecer mecanismos o estrategias para resolverlo. Mediante la dramatización se ofrece la oportunidad para ejercitar el trato social y desarrollar el carácter, así como la vida en grupo, en colectivo, lo que estimula la socialización, además, enriquece los intereses escolares y el deseo de aprender.

Por otra parte, posibilita la imitación de aprendizajes y comportamientos, al facilitar el acceso al conocimiento por diversas fuentes y formas para asegurar un aprendizaje desarrollador e independiente provocando el disfrute social y personal.

4. El proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA ha de relacionar intencionalmente el proceso didáctico con la preparación para la vida social.

Constituye una idea central, atraviesa la concepción que se propone, donde el maestro deberá a partir de los objetivos, contenidos del grado y del sistema de clases propuestos, utilizar en cada clase todas las posibilidades que brinde el contenido para que el escolar con TEA comprenda el texto en situaciones de la vida social.

La tendencia de los escolares con TEA a concentrarse excesivamente en los detalles y a resistirse al cambio implica que la comprensión de textos debe enseñarse en los diferentes contextos sociales y comunitarios, para poder ayudarlos a ser tan flexibles como sea posible.

Es importante enseñar destrezas en sus contextos naturales, ya que la habilidad de generalización en estos escolares es limitada, por lo que la enseñanza de destrezas para comprender textos en los contextos comunitarios es de vital importancia para garantizar la preparación para la vida social.

La preparación para la vida social está muy relacionada con la formación de la personalidad del escolar con TEA en sus diferentes áreas de desarrollo. La comprensión de sus posibilidades de desarrollo, lo que esto significaría para la sociedad, lo que representa para sus familias y para ellos como seres humanos, vale por sí solo cualquier esfuerzo de los docentes porque conduciría a satisfacer las necesidades sociales e individuales en una plena integración y autonomía personal acorde a sus posibilidades.

Es necesario que se empleen diferentes tipos de textos en el proceso de comprensión textual, por lo que resulta fundamental el trabajo con las cartas, invitaciones, despedidas, recetas, adivinanzas y anuncios, los cuales son significativos en la preparación para la vida social del escolar con TEA.

La utilización de textos que contengan secuencias temporales ayuda a este tipo de escolar a establecer relaciones entre las acciones que componen una tarea y permite estructurar las acciones que pasan en un tiempo o espacio determinado lo cual contribuye a la estructuración de rutinas lógicas para la comprensión de diferentes textos y situaciones de la vida cotidiana favoreciendo su preparación para la vida social.

El trabajo con los calendarios y las acciones de los personajes con el apoyo de textos en lenguaje facilitado ayudará al escolar con TEA a la estructuración del tiempo, los espacios y la comprensión de que las personas realizan actividades en el medio social.

Es necesario que las personas claves en la educación del escolar, maestros y familiares aprovechen todas las oportunidades para el desarrollo de la comprensión textual, a fin de conseguir el logro propuesto, se debe estimular la comprensión de diversas tipologías textuales en los contextos naturales que favorecen la generalización de las rutinas estructuradas adquiridas en entornos más estructurados.

Estas ideas se perfilan desde una valoración desarrolladora del escolar con TEA en su interacción social con otros sujetos (escolares–grupo–maestro–familia–miembros de la comunidad) y su comportamiento en

diferentes contextos (escuela-hogar- comunidad), lo que da lugar a criterios y precisiones a tener en cuenta para su implementación.

### **3.2.2 Una metodología para la implementación de la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española**

Para elaborar la metodología se analizan posiciones de autores cubanos entre los que se destacan: (Álvarez de Zayas, 2000; Labarrere, 2003; De Armas, 2005; Valle, 2007-2017).

De acuerdo con Valle, (2007-2017) una metodología se refiere al cómo hacer algo, al establecimiento de vías, métodos y procedimientos para lograr un fin, en ella se tienen en cuenta los contenidos para lograr un objetivo determinado. Se propone como solución por primera vez y puede utilizarse, sistemáticamente en situaciones análogas que se dan con frecuencia en la práctica, por tanto expresa un cierto grado de generalidad. Sus componentes esenciales son: objetivos, las vías o etapas desglosadas en acciones, las formas de implementación y las formas de evaluación.

La metodología propuesta pretende ofrecer una vía al maestro para implementar la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, a partir del diagnóstico, la caracterización del lenguaje receptivo y la utilización de variantes a las categorías didácticas (fundamentalmente los métodos, medios de enseñanza y formas de organización) de manera que este pueda concebir un sistema de clases flexibles desde la planificación de las acciones mentales ajustadas a la variabilidad en el desarrollo del escolar con TEA, con el uso de mediaciones sociales e instrumentales, en la misma medida que aproveche las posibilidades que los sujetos y contextos pudieran brindar.

La metodología se diseña a partir de los componentes de la concepción didáctica, sus fundamentos, principios, e ideas rectoras. Su estructura comprende el objetivo general, cuatro etapas con su objetivo, métodos, acciones y orientaciones metodológicas para su implementación las cuales se explican a continuación:

**Objetivo General:** Implementar la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

**Primera Etapa:** Diagnóstico de las potencialidades y necesidades del lenguaje receptivo, como función comunicativa que permite el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA.

Esta etapa comprende la evaluación de las necesidades educativas especiales del escolar con TEA y la preparación de los agentes educativos, para estimular el proceso de comprensión textual.

**Objetivo:** Diagnosticar las características, peculiaridades y necesidades del lenguaje receptivo y la preparación de los agentes educativos para estimular su desarrollo.

**Acciones generales:**

- Determinar en el proceso de evaluación psicopedagógica, las características del desarrollo, al determinar potencialidades y necesidades en el área de la comunicación social.

- Caracterizar las particularidades y nivel de desarrollo alcanzado por el escolar con TEA en la dimensión funciones comunicativas, con especial atención en el desarrollo del lenguaje receptivo, determinando las necesidades y las posibilidades de desarrollo.

- Caracterizar las necesidades de los agentes educativos, al promover su preparación y compromiso para participar activamente en el proceso de comprensión textual en los escolares con TEA.

**Orientaciones metodológicas para su implementación:**

El proceso de evaluación psicopedagógica que se realiza alrededor del mes de septiembre, es fundamental para determinar las características y nivel de desarrollo alcanzado por el escolar, con énfasis en el lenguaje receptivo, éste análisis entre todos los miembros de la Comisión de Apoyo al Diagnóstico propicia desplegar un conjunto de acciones basadas en la estimulación del lenguaje receptivo, que favorece el desarrollo de la comprensión textual e incorpora a todos los agentes educativos y utiliza los diferentes contextos en los que se desarrolla el escolar con TEA.

La determinación del desarrollo del lenguaje receptivo es resultado del análisis de las guías de observación que cada maestro, especialistas y familias aplican en el mes de observación, del análisis del IDEA y que debe profundizar en el estudio del área relacionada con el lenguaje receptivo.

Al caracterizar las necesidades de los agentes educativos para potenciar el proceso de comprensión textual, se precisa, la existencia de elementos que se deberán tener en cuenta: el escolar con TEA posee características especiales en su desarrollo, las alteraciones en el desarrollo de la socialización y comunicación provoca limitaciones para el aprendizaje en general, lo cual no le impide comprender diferentes tipos de textos, si se potencian determinados elementos propiciadores, de ello depende en gran medida la calidad en las adquisiciones de esos contenidos que desarrollará para lograr la preparación para la vida social y desenvolverse en todos los contextos.

El escolar con TEA que aprende la asignatura Lengua Española es un ser bio-psico-social que posee una variabilidad en su desarrollo que limita la comprensión de los diferentes tipos de textos para contribuir a su preparación para la vida social; pero que los aprende a partir de la asimilación de la ayuda pedagógica diseñada en interacción con los otros por medio de procedimientos metodológicos. El grupo, mediante las interrelaciones que se establecen impulsa el resultado de los apoyos, recursos y procedimientos pedagógicos.

El maestro que dirige el proceso de comprensión textual en estos escolares con TEA, desde la asignatura Lengua Española tiene como funciones esenciales mediar, diseñar, ofrecer ayudas pedagógicas y recursos didácticos a sus escolares para contribuir a su desarrollo, además, tiene el papel de orientar a la familia y coordinar con las personas de la comunidad para que participen en el proceso de comprensión textual para aportar sus experiencias y vivencias.

La familia en el proceso de comprensión textual se implica a partir de la caracterización familiar que debe convertirse en un instrumento básico para transmitir la necesidad de apoyar el aprendizaje de su hijo, el maestro debe considerar las posibilidades que tiene cada una, la contribución que puede hacer sobre la base de sus experiencias para enriquecer el conocimiento de los escolares con TEA.



La comunidad en el proceso de comprensión textual es un espacio importante, donde se pueden realizar acciones de cooperación con las distintas instituciones que se encuentran en ella, para estimular el desarrollo social del escolar con TEA.

El recurso metodológico esencial para el diagnóstico es la Discusión de Caso con aplicación del IDEA en el proceso de evaluación psicopedagógica, y se realiza fundamentalmente a inicio de curso, con la dirección del psicopedagogo que integra la información obtenida por todos los agentes educativos, para proyectar el proceso desarrollador.

**Segunda Etapa:** Planificación de la estrategia educativa integral para el desarrollo del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA.

La estrategia educativa integral se planifica en el proceso de evaluación inicial del escolar con TEA, es conducida por el psicopedagogo y la participación de los restantes agentes educativos. En este momento se concientiza y motivan los agentes educativos con el fin de armonizar las influencias provenientes de todos para la estimulación del proceso de comprensión textual desde un abordaje multifactorial e interdisciplinario.

Cada maestro, especialista y familia debe proponer acciones concretas y medibles a desarrollar en los diferentes contextos para favorecer el proceso de comprensión textual desde la estimulación del lenguaje receptivo, las cuales se recogen en la estrategia de atención educativa integral del escolar con TEA y que deben ser evaluadas y rediseñadas en la evaluación parcial y final del proceso de evaluación psicopedagógica para los escolares con TEA.

**Objetivo:** Elaborar la estrategia educativa integral, en el proceso de evaluación psicopedagógica, al determinar acciones específicas para la estimulación del lenguaje receptivo y la comprensión de textos con un carácter multifactorial e interdisciplinario.

**Acciones generales:**

- Elaborar la propuesta de acciones en la estrategia de atención educativa integral, integrando la acción colaborativa de los agentes educativos que permita la organización del sistema de influencias para la estimulación del lenguaje receptivo y el desarrollo de la comprensión textual en las diversas situaciones comunicativas, a partir del nivel de desarrollo alcanzado por el escolar.

**Orientaciones metodológicas para su implementación:**

En la elaboración de la estrategia educativa integral se tiene en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por el escolar y se determina al correlacionar la información obtenida de cada agente educativo, posteriormente se deben proyectar las acciones generales, desde lo curricular para el maestro con énfasis en la asignatura Lengua Española y desde cada especialidad( logopedia, psicopedagogía, biblioteca, computación, educación física) por lo que cada una de ellas puede aportar y que se concretarán en los recursos para desarrollar la comprensión textual.

Es muy importante dada la variabilidad en los niveles de desarrollo del escolar con TEA que se tengan en cuenta los cuatro niveles del lenguaje receptivo descritos por Riviere, (1997) y la utilización de diversas acciones para el tránsito de un nivel a otro. Se proponen las acciones para estimular el lenguaje receptivo, las cuales constituyen a su vez tareas de aprendizaje a desarrollar en la clase de Lengua Española para el desarrollo de la comprensión textual al tener en cuenta la variabilidad en los niveles de desarrollo y la heterogeneidad del trastorno del escolar con TEA.

El abuso del lenguaje puede ser muy perjudicial en los casos de los escolares con TEA con más dificultades en la comprensión (nivel bajo), es recomendable que el maestro se imponga a sí mismo un cierto “compromiso de silencio”, es decir que trate de establecer relación con el escolar sin pretender que esa relación se fundamente en su propia lógica logocéntrica, de sujeto lingüísticamente competente. Útil resulta al maestro plantearse como problema la necesidad de suscitar, sin lenguaje, la comprensión por parte del escolar de sus intenciones, y de sus ofertas de relación y actividad, le estimula a buscar

alternativas de regulación comportamental y de la atención del escolar, a través de gestos, signos manuales, representaciones analógicas y en los casos más severos ayudas físicas.

En el caso de los escolares con TEA en el segundo nivel de la dimensión, se plantea la necesidad de desarrollar en primer lugar el léxico receptivo (inicialmente de nombres). Suele ser una buena estrategia definir las situaciones de tareas de discriminación de manera que impliquen un grado de implicación activa del escolar superior al que se produce en las actividades de “señalar láminas” puestas sobre una mesa, la implicación motivacional de los escolares con TEA puede ser mayor que en las situaciones clásicas, en que la petición es “señala x”, eligiendo “x” de entre varias alternativas.

En muchos casos, resulta posible a través de pautas estructuradas y explícitas, facilitar el acceso a un nivel sintagmático y oracional de tratamiento receptivo del lenguaje. Para ello, pueden emplearse estrategias de discriminación receptiva, entre láminas en función de oraciones con variaciones estructurales( por ejemplo de orden de los sintagmas nominales), selección de oraciones sinónimas de una tomada como base, terminación de oraciones, detección de papeles temáticos” en preguntas (¿Quién hace X?, ¿Qué hace X?, ¿Dónde está X?, etc.) para facilitar el tratamiento preposicional de las cláusulas, definición explícita de atención con que se dicen las oraciones, definición funcional de palabras y conceptos, entre otras.

Los escolares cuyos niveles receptivos se sitúan en el tercer nivel pueden beneficiarse de programas de enseñanza definidos con objetivos tales como estimular y reforzar la atención a conversaciones que no le están dirigidas específicamente, sintetizar narraciones y descripciones, seleccionar de entre varias descripciones alternativas la que mejor corresponde a una escena o una lámina y recibir una experiencia narrativa.

En este nivel debe estimularse el visionado de vídeos y representaciones (que frecuentemente debe inhibirse cuando es obsesivo y contribuye a aislar), que permitan al escolar comprender cursos de intenciones o interacciones de relaciones, deseos y estados mentales de personas. El estímulo de

narraciones y descripciones breves es una estrategia importante para lograr una articulación supra-oracional del lenguaje.

Los escolares con TEA que tienen mayor nivel de desarrollo, deben aprender cómo pueden ser interpretados sus propios “actos del habla”, discriminar entre el significado literal y el intencional de las emisiones, explicar metáforas y actos de habla indirectos, definir las intenciones últimas de enunciados y conversaciones, comprender sutilezas expresivas, separar el significado del referente. En muchas ocasiones las actividades literarias y su dramatización pueden ser de gran ayuda para ello.

**Tercera Etapa:** Tratamiento didáctico del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

En esta etapa el maestro, como principal mediador, planifica y dirige el sistema de clases que se propone. Para ello deberá apoyarse en la utilización de variantes a las categorías didácticas (específicamente los métodos, medios de enseñanza y formas de organización), la utilización de recursos didácticos (lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo y dramatización) así como la presentación de un folleto de tareas de aprendizaje que tiene en cuenta la variabilidad en el desarrollo de los escolares del primer ciclo con TEA.

**Objetivo:** Dirigir el proceso didáctico de la comprensión textual de los escolares con TEA desde la asignatura Lengua Española.

**Acciones generales:**

- Planificar un sistema de clases flexibles que utilice variantes en las categorías didácticas (específicamente en los métodos, medios y formas de organización), desde la mediación social e instrumental y el proceso de internalización de las acciones mentales.
- Utilizar los recursos didácticos (lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo y dramatización), así como tareas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de la comprensión textual y que tengan en cuenta la variabilidad en el desarrollo de los escolares del primer ciclo con TEA.

### **Orientaciones metodológicas para su implementación:**

Las orientaciones didácticas que se presentan a continuación conciben un sistema de clases flexibles al utilizar variantes en las categorías didácticas (específicamente los métodos, medios y formas de organización) desde la mediación social e instrumental y el proceso de internalización de las acciones mentales que el maestro deberá tener en cuenta para la planificación, ejecución y control del proceso de comprensión textual desde la clase de Lengua Española, apoyadas en el uso de recursos didácticos como el lenguaje facilitado, el aprendizaje cooperativo y la dramatización, así como la presentación de un folleto de tareas de aprendizaje diferenciadas que tiene en cuenta la variabilidad en el desarrollo del escolar del primer ciclo con TEA.

### **Planificación de un sistema de clases flexibles al utilizar variantes en las categorías didácticas (específicamente los métodos, medios, formas de organización) desde la mediación social e instrumental y el proceso de internalización de las acciones mentales**

El proceso de comprensión textual de los escolares con TEA se debe desarrollar de manera consciente, planificada, organizada y sistemática, a través de las relaciones maestro-escolares, escolares-escolares y escolares-grupo, que constituyen importantes mediaciones sociales y tienen como objetivo estimular al máximo sus potencialidades, de manera que se logre la compensación de las áreas de desarrollo comunicación social y comportamiento.

Las ayudas pedagógicas diseñadas permitirán orientar a los escolares en la realización de las tareas de comprensión textual y reorientar, en caso de que presenten dificultades para su solución. Se considera la mediación socio-instrumental y la formación por etapas de las acciones mentales como un binomio determinante para desarrollar el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA.

La Didáctica de la Educación Especial es una ciencia aplicada de la Didáctica General. No tiene un sistema categorial diferente, sino que se enriquece a partir de la consideración de las regularidades del desarrollo de las personas con necesidades educativas especiales, Guerra, (2011). Los profesionales de la

Educación Especial reconocen como peculiaridad de la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales los métodos, medios de enseñanza y recursos didácticos en correspondencia con la variabilidad en el desarrollo.

Se considera, en el caso particular de los escolares con TEA, que la utilización de variantes en las categorías didácticas (específicamente los métodos, medios de enseñanza y formas de organización) es fundamental en el desarrollo del proceso de comprensión textual si se tiene en cuenta las particularidades del desarrollo biológico, psicopedagógico y social de estos escolares.

El método fundamental a utilizar es el uso de rutinas estructuradas basadas en la utilización de apoyos visuales. Se realizará utilizando representaciones gráficas o pictografías que muestran las distintas acciones o pasos que componen una actividad, para que los escolares con TEA comprendan de las acciones que la integran y puedan utilizarlos como guía para las tareas de comprensión. (Anexo 16.1)

El maestro puede emplear los siguientes procedimientos:

- Fomentar el uso del lenguaje privado y de otros sistemas de representación para guiar las tareas de comprensión mediante la presentación de guías verbales con apoyo visual que posteriormente el escolar pueda utilizar a modo de autoinstrucciones.

- Regular y supervisar la actividad de otro. El escolar con TEA observa a su compañero realizar una actividad para imitar la tarea y/o constatar que la realiza correctamente. Posteriormente, intercambian los turnos, se pueden utilizar las secuencias, narraciones, dibujo y dramatizaciones del texto para la interpretación de lo aprendido.

- Proporcionar guías para supervisar la actividad. Estas guías indican los pasos de una actividad y dejan espacio para la autoevaluación. Para diseñar estas guías, en la columna de la derecha se escribe la actividad y en la de la izquierda, la evaluación. De este modo los escolares aprenderán y autoevaluarán las autoinstrucciones que deben vencer para comprender el texto y poder aplicarlo a situaciones de la vida social.

Los métodos fundamentales a emplear en el proceso de comprensión textual son el emparejamiento

(Anexo16.2) y la recodificación (Anexo 16.3), ya que permiten comprender los significados haciendo uso de sus preferencias por los aprendizajes visuales que elevarán la motivación por la actividad de lectura y la comprensión de variadas tipologías textuales en los contextos donde interactúan.

Se asumen además los métodos y medios propios de la Pedagogía General con adecuaciones acordes con las características de los escolares con TEA, por ejemplo:

- ❖ Método reproductivo por la importancia que tienen en los escolares con TEA la demostración y la secuenciación de las acciones para resolver una tarea y evitar el error.

- ❖ *Métodos orales*: la palabra del docente no se utiliza haciendo uso de la conversación, explicación y narración sino mediante orientaciones precisas, incitaciones constantes y reforzamiento verbal. Las consignas y señales deben ser concretas después de asegurar la atención.

- ❖ *Métodos visuales*: Se selecciona la observación y la demostración de acuerdo a las posibilidades de cada escolar, por la importancia que tiene en ellos la percepción del material docente. Por ello es recomendable el uso de fotografías, pictogramas, láminas, agenda pictográfica de verbos mentales u acciones, panel de intenciones, entre otros. (Anexo 16.4)

- ❖ *Métodos prácticos*: Para su empleo se tiene en cuenta la relación maestro–escolar-grupo en la actividad, a través de un sistema de preguntas sencillas y orientaciones estructuradas, que el escolar pueda responder con la utilización de impulsos lingüísticos concretos y mímicos por parte del docente como guía. Se provee un modelo de secuencias de acciones a través de objetos, fotografías y/o pictogramas para anticipar las acciones y resolver las tareas de comprensión textual.

Se le debe brindar toda la ayuda que requieran para evitar el error. Se deben realizar actividades prácticas en los diferentes contextos donde el escolar interactúe con diferentes tipos de textos y pueda extrapolar la comprensión del texto en contextos públicos y naturales de la comunidad.

La utilización de preguntas de selección múltiple, enlace de oraciones relacionadas entre sí, constituye un procedimiento fundamental a emplear por el maestro, teniendo en cuenta las potencialidades que tienen

los escolares con TEA de asimilar los aprendizajes visuales, gracias a su excelente memoria visual y memoria mecánica asociativa.

En el proceso de comprensión de textos en el primer ciclo de la educación de escolares con TEA deben utilizarse *medios* de enseñanza que reflejen de forma objetiva la realidad como es el caso de: láminas, títeres, canciones, adivinanzas, materiales audiovisuales, y objetos reales.

Como medio de enseñanza fundamental se propone el uso de una agenda pictográfica, para representar con pictogramas la secuencia de acciones a realizar para comprender un texto. (Anexo 16.5)

Podrán ser utilizados otros medios de enseñanza como: los pictogramas, fotografías, agenda pictográfica de verbos mentales, panel de intenciones y tarjetero pictográfico, que permitan a los escolares con TEA la comprensión de textos (Anexo 16.6)

Se reafirma como un importante medio del proceso de comprensión textual, el libro de texto y como componente esencial de este los diferentes textos, ya descritos anteriormente, que deben tener características excepcionales en correspondencia con las particularidades del desarrollo de los escolares con TEA. También el uso de textos en lenguaje facilitado, software educativo, la TV educativa y videos.

El proceso de comprensión de textos en los escolares con TEA ha de desarrollarse desde formas de organización que promuevan la interrelación del escolar- escolar, maestro- escolar, escolar-grupo, como componentes personales del proceso didáctico en función de la preparación para la vida social.

Se deben utilizar tanto la frontal, individual, como colectiva en pequeños grupos: frontal para ejecutar la función orientadora del proceso y que los escolares socialicen sus puntos de vista y criterios; el trabajo individual para la atención diferenciada en cada caso al brindar los niveles de ayuda necesarios; el trabajo grupal para potenciar el protagonismo de los escolares, donde participen de forma activa en la búsqueda y construcción del conocimiento pero en interacción colectiva, donde fluya la comunicación y socialización de los conocimientos, así como de los procesos educativos que transcurren a la par de estos, como condición esencial para trabajar la zona de desarrollo potencial.



Es importante la organización de clases en contextos naturales donde el escolar sienta la necesidad de búsqueda y construcción del conocimiento en interacción colectiva, logrando la comunicación y socialización del conocimiento.

Se proponen tres momentos fundamentales para el desarrollo de la comprensión de textos en el primer ciclo de la educación de escolares con TEA asociados a los niveles de comprensión textual (traducción, interpretación y extrapolación) concebidos en un sistema de clases, desde la asignatura Lengua Española, que tiene en cuenta la relación entre la formación por etapas de las acciones mentales y el proceso metodológico para el tratamiento de lectura de un texto, relación que es vital para el desarrollo de la comprensión textual del escolar del primer ciclo con TEA apoyados en los fundamentos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. (Anexo 17)

La planificación de cada clase propuesta se desarrolla con la flexibilidad requerida a partir de la variabilidad del escolar con TEA, en atención a las siguientes fases y etapas respectivamente:

#### 1. Fase de Orientación

1.1) Esta fase tiene como objetivo que el escolar estructure la agenda individual la cual le servirá para comprender el orden lógico de las actividades a realizar en la clase. Para ello, el escolar de conjunto con el maestro elabora la agenda pictográfica que contiene las actividades a realizar. En este momento de la clase, el maestro se apoyará en las preguntas ¿Qué clase te corresponde ahora?; ¿Qué se hace en la clase de Lengua Española?

El alumno va construyendo lo que va a realizar en la clase con la ayuda del maestro, se transitará por los niveles de ayuda hasta que logre realizarlo de forma independiente, se partirá de lo general a lo particular.

#### 2. Fase de formación de la acción y el control. Esta fase consta de cuatro etapas que son:

2.1) Etapa organizativa y de activación motivacional a partir de las vivencias: Se relaciona directamente con la preparación para la lectura del texto y tiene como objetivo central interesar al escolar por la lectura del texto, se deben tener en cuenta las situaciones sociales del desarrollo de cada uno, se realizarán

diferentes actividades como: descripción de láminas, visualización de vídeos, conversación, narración, dramatizaciones, adivinanzas, entre otras que guarden relación con el texto.

Se le debe dar al escolar ideas, imágenes, palabras del texto que funcionen como pistas, de manera que le sirvan para predecir el texto. Importante resulta la activación de las vivencias, donde la conversación sobre sus actividades en la escuela, el hogar y la comunidad, la visualización del álbum familiar, los registros filmicos realizados en la escuela o en el hogar, entre otros son herramientas valiosas para activar los conocimientos previos que permitan predecir el texto.

2.2) Etapa de la base orientadora de la acción (BOA): El maestro enseñará al escolar con TEA a utilizar rutinas estructuradas basadas en apoyos visuales, vistas desde la enseñanza planificada de las nuevas tareas, a partir de los niveles de ayuda. El docente se apoyará en la organización de la agenda para indicar al alumno los pasos lógicos para aprender a comprender y que le servirán a modo de autoinstrucciones (Anexo 16.1), deberá utilizar los pasos del encadenamiento hacia atrás como niveles de ayuda, propuestos por Schopler, (2001); Roger y Boswell, (2002) hasta que el escolar instaure la secuencia de pasos a realizar para comprender textos.

2.3) Etapa material: Se relaciona con la lectura modelo y preguntas de carácter general. En ella deben cumplirse varios pasos, el primero es la familiarización inicial del texto que tiene como objetivo que el alumno realice un acercamiento a él. Para ello el maestro realizará la lectura modelo del texto y deberá velar para que el escolar siga la lectura con la vista, que contribuirá a desarrollar la habilidad de atender.

Una vez concluida la lectura modelo, se harán preguntas sencillas de carácter general, de selección múltiple con la ayuda de apoyos visuales que permitirán conocer si los alumnos han captado los aspectos más generales del texto: sobre quien, o de qué trata la lectura, cuál es el título y quién es su autor.

El segundo paso son las actividades preparatorias para la lectura de los escolares, donde se trabajará con las palabras de difícil comprensión, así como las palabras y oraciones de difícil pronunciación, aspecto que

se le brindará una atención especial dentro del sistema de clases dosificando las que se necesiten para lograr la adecuada decodificación del texto.

Se realizará mediante el método de emparejamiento y recodificación, empleando medios de enseñanza visuales y prácticos (agenda pictográfica, objetos reales, visionado de fotos, pictografías, videos). También en esta fase es importante dar atención a las pausas y la entonación mediante la lectura de oraciones interrogativas y exclamativas.

El trabajo con los verbos que indican las acciones de los personajes es muy importante que se analice su significado, se ilustre con apoyos visuales (agenda de verbos mentales, panel de peticiones, etc.) y siempre que sea posible se dramatice o visualice para lograr la comprensión del texto. Asimismo se puede explicar el significado de algunas expresiones que guarden relación con los sentimientos y estados de ánimo de los personajes utilizando para ello el Programa de Teoría de la Mente para escolares con TEA.

El maestro promoverá el aprendizaje de los pasos lógicos de la rutina estructurada para comprender el texto: yo leo, releo, busco las palabras que no conozco, busco en mi diccionario pictográfico, le pregunto a mi maestra u otro compañero, que ayuden al alumno a sistematizar estas rutinas.

2.4) Etapa de formación en el plano del lenguaje: En ella debe concretarse la lectura por el escolar así como, el trabajo con el texto, es decir, el escolar deberá leer el texto por partes apoyándose en recursos didácticos como el lenguaje facilitado, el aprendizaje cooperativo donde se promueva la interrelación de este con el grupo para el desarrollo de la comunicación social y la imitación de rutinas estructuradas para la comprensión textos.

En esta etapa el maestro es de vital importancia en la administración de las ayudas pedagógicas y en la mediación de las relaciones del escolar con el grupo o con las disímiles influencias que recibe, las cuales estimulan la organización, programación y selección de las situaciones que representen relaciones contextuales de la comprensión de textos con intencionalidad y reciprocidad comunicativa; el escolar debe

exteriorizar qué hizo, cómo lo hizo y para qué le sirve, comparte verbalmente una reflexión sobre sus acción, toma conciencia de su actividad y papel en el proceso.

La etapa de acción en forma de lenguaje externo para sí es decisiva en función de la movilización cognitiva del escolar, en esta etapa se activa la reflexión del escolar y se estructura el conocimiento, corresponde al docente dirigir la reflexión hacia lo logrado, lo no logrado y en la medida de las necesidades del escolar brindar niveles de ayuda y/o modelar situaciones conjuntas que permitan el aprendizaje sin error.

La etapa de la acción en forma de lenguaje interno, se concreta en el trabajo independiente del escolar, a través del producto de la actividad, su realización didáctica se materializa cuando es capaz de transferir lo aprendido a los diferentes textos a los que se enfrente en diversas contextos, en relación con la interiorización y aplicación de las rutinas aprendidas para comprender textos diversos.

### **Recursos didácticos y tareas de aprendizaje en el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española**

Este sistema de clases se apoya en el empleo de los recursos didácticos como: el lenguaje facilitado, el aprendizaje cooperativo y la dramatización. (Anexo 18)

El **lenguaje facilitado** constituye un recurso didáctico en el proceso comprensión de textos. En el caso particular de los escolares del primer ciclo con TEA el modo de estructurar el texto es un aspecto significativo: el contenido ha de seguir un orden claro y coherente; deben suprimirse las ideas, vocablos, oraciones o frases innecesarias; en la medida de lo posible se evitarán los conceptos abstractos, de ser necesarios tales conceptos deberán aparecer ilustrados con ejemplos concretos.

Utilizar un lenguaje sencillo y directo al escribir no implica que sea infantil o simplista. Su redacción y presentación deben ser apropiadas a la edad. La presentación de la información debe realizarse con el empleo de imágenes (fotografías, pictogramas, ilustraciones, dibujos, entre otros), gráficos o símbolos que sirvan de apoyo al texto para facilitar la comprensión. Estas imágenes deben ser fáciles de entender y con una clara vinculación con el texto.

Para la elaboración o adaptación de los textos, el maestro debe tener en cuenta los objetivos relacionados con el resto de los componentes de la Lengua Española, o sea, no perder de vista la estructura de oraciones y párrafos, además velar porque contengan escenas dialogadas que permitan valorar las conductas positivas y negativas ante las cuales tengan que tomar una actitud o decisión correcta.

Para el empleo del lenguaje facilitado como recurso didáctico se sugiere definir la finalidad de la lectura del texto; implica el por qué y el para qué voy a leer a partir de las características individuales de los escolares, su preparación para la vida social, el conocimiento previo del contenido del texto y sus motivaciones; establecer relaciones entre el contenido del texto con las vivencias y experiencias, realizar una lectura inteligente del texto (percepción primaria de la obra, los hechos fundamentales que se plantean en el contenido).

El desarrollo de habilidades en el empleo del lenguaje facilitado en los escolares con TEA que cursan el primer ciclo conduce a que el maestro emplee los textos adaptados para la atención diferenciada a los escolares que aún lo requieran, teniendo en cuenta la variabilidad en su desarrollo.

**El aprendizaje cooperativo** como un recurso didáctico en el proceso de comprensión de textos en los escolares con TEA, es una de las formas para elevar el rendimiento académico y la socialización, ayuda a establecer mejores relaciones entre los escolares, inicia las bases para la construcción de una comunidad de aprendizaje en la que se respete y valore la diversidad, permite vivenciar experiencias que propicien su desarrollo social, psicológico y cognoscitivo.

Para el empleo del aprendizaje cooperativo como recurso didáctico se sugiere caracterizar los estilos de aprendizaje de los escolares en relación con sus preferencias por los agrupamientos (dúos, tríos y pequeños grupos); para ello el maestro podrá en el marco de la clase:

- ✓ Formar dúos o tríos para resolver ejercicios comunes de comprensión de textos.

- ✓ Formación de equipos de trabajo cooperativo o grupo clase homogéneos para la solución de las tareas docentes (grupos homogéneos más o menos pequeños, basándose en intereses comunes, para el aprendizaje de habilidades específicas en una materia determinada).

Para el empleo de **la dramatización** como recurso didáctico se sugiere: realizar la lectura dialogada o la escenificación con el objetivo de que los escolares se vean en el centro del problema y sepan establecer los mecanismos o las estrategias para resolver las tareas.

Además, se propone la representación teatral de un texto donde lo más importante es el resultado final en la representación con fines didácticos que incluya el proceso de preparación. De forma intencional se busca estimular en los escolares elementos propios del lenguaje, en la misma medida en que se posibilita el desarrollo integral de su personalidad; estimular al escolar con TEA para mostrar actitudes positivas relacionadas con la disciplina y el respeto, el reconocimiento de diferentes estados mentales en las otras personas, así como, formas adecuadas de interacción social independiente.

Los textos deben resultar interesantes para que los escolares con TEA hagan suyas estrategias de aprendizaje que constituyan formas de actuar en la que se ponen de manifiesto técnicas a dominar para la solución de las tareas de aprendizaje planteadas.

Se deben adaptar los textos, teniendo en cuenta la estructura de oraciones y párrafos, las escenas dialogadas que permitan a los escolares valorar las conductas positivas y negativas ante las cuales tengan que tomar una actitud o decisión correcta.

Se debe seleccionar los textos en correspondencia con la edad y las características psicopedagógicas de los escolares que participan en la dramatización; se deben ajustar sus metas de acuerdo con el nivel de desarrollo alcanzado por este escolar, así como los niveles de asimilación aplicativo y creativo, lo cual no quiere decir que no se produzca un tránsito, pero es más lento y requiere de más sistematización.

El sistema de clases también se apoya en la utilización de **tareas de aprendizaje** diferenciadas teniendo en cuenta la variabilidad en el desarrollo de los escolares del primer ciclo con TEA. (Anexo 19)

Estas propuestas constituyen ejemplos en que los maestros podrán basarse para elaborar otras, en función de la variabilidad en los niveles de desarrollo y la heterogeneidad del trastorno de autismo.

Cumplen las siguientes características: tienen en cuenta el diagnóstico integral de los escolares, realización de tareas de aprendizaje que transiten por los diferentes niveles de comprensión textual, intencionalidad de las tareas atendiendo a las preferencias individuales, adecuada selección de diferentes tipos de textos y vinculación del contenido con la práctica social.

Para el desarrollo de las tareas de aprendizaje se sugiere: leer por la maestra, se orienta por pasos las acciones a realizar mediante la agenda individual, se comprueba la comprensión de la tarea a realizar, se orienta su realización individual o colectiva según corresponda.

En caso de ser grupal se establecen las reglas de trabajo en grupo. Las ayudas pedagógicas diseñadas permitirán orientar a los escolares en la realización de las tareas de aprendizaje y reorientar en caso de que se presenten dificultades para su solución.

**Cuarta etapa:** De control y evaluación.

Esta etapa se organiza durante todo el proceso respecto al desarrollo del lenguaje receptivo y la comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA y la participación de los agentes educativos, para controlar su marcha e introducir ajustes correctores.

**Objetivo:** Evaluar el desarrollo del lenguaje receptivo en el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA.

**Acciones generales:**

- Valorar sistemáticamente el desarrollo del lenguaje receptivo en el proceso de comprensión textual para rediseñar las acciones planificadas en la estrategia educativa integral.
- Valorar la participación de los agentes educativos en el proceso de comprensión textual a partir de la preparación alcanzada.

### **Orientaciones metodológicas para su implementación:**

Tiene un carácter procesal y se realiza sistemáticamente durante los períodos del curso escolar en los momentos de evaluación psicopedagógica (evaluación parcial en la etapa de enero-febrero y evaluación final en la etapa mayo-junio). En ella se valora el cumplimiento de las acciones planificadas en la estrategia de atención educativa en la evaluación inicial y se rediseña a partir de las necesidades del escolar.

Implica valorar los niveles de desarrollo alcanzado en el lenguaje receptivo y su relación con el desarrollo de la comprensión textual. Se valorará los logros alcanzados por los escolares en el proceso de comprensión de textos desde la clase de Lengua Española y en el resto del currículo. Además, se precisa la evolución del escolar según el nivel de desarrollo alcanzado (bajo, medio y alto) con énfasis en la dimensión trastornos cualitativos de las funciones comunicativas del IDEA.

Se precisará el desarrollo de la comunicación social para favorecer la preparación para la vida social o la inclusión escolar de acuerdo a las características y estimulación del desarrollo del escolar con TEA. Además se evalúa la participación de todos los agentes educativos según las actividades planificadas y se rediseñan nuevas acciones para el logro de los objetivos propuestos.

### **Preparación de los docentes en la concepción didáctica del proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española**

Por el papel protagónico que les corresponde a los maestros que dirigen el proceso de comprensión textual en estos escolares, es condición indispensable para su éxito, garantizar la adecuada preparación en cuanto al conocimiento de las condiciones que deben establecerse. Es indispensable tener en cuenta todos los aspectos abordados anteriormente e incorporarlos como parte importante en la preparación.

La preparación que propone la autora para facilitar la aplicación de la concepción por los docentes se materializa en cinco talleres, y una reunión de sistematización final (Anexo 20). Este proceso transcurrió entre los meses de enero a junio del 2015.



### **3.3 Valoración teórica y práctica de la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.**

Este epígrafe se ha destinado a valorar la efectividad de los principales resultados de esta tesis. En primer lugar, se presenta el análisis del método: criterio de expertos donde ofrecieron sus opiniones sobre la concepción didáctica, que permitió perfeccionarla antes de introducirla en la práctica. En segundo lugar, se discute el análisis de la metodología como forma de implementación de la concepción didáctica mediante un pre-experimento.

#### **Valoración teórica de la concepción didáctica mediante el criterio de expertos. Metodología Delphy.**

Con el objetivo de valorar la concepción didáctica desde el punto de vista de contenido, se decidió realizar la comprobación mediante el criterio de expertos. Según Campistrous y Rizo, (1998) cp. Crespo, (2007), existen diferentes procedimientos para hacer objetiva la selección de los expertos. Se asume el procedimiento de autovaloración de los expertos, que como señalan estos autores, es sencillo y completo, pues nadie mejor que el propio experto para valorar su competencia en el tema en cuestión. Aunque se reconoce la existencia de otras formas para aplicar el método, en el estudio fue utilizada la metodología Delphy. Para ello se realizaron los siguientes pasos:

##### **a) Elaboración del objetivo**

Valorar teóricamente la concepción didáctica elaborada.

##### **b) Selección de los expertos**

Se plantearon como requisitos iniciales para la selección de los expertos, los siguientes: los expertos consultados cuenten con más de 10 años de experiencia laboral en la educación de escolares con TEA, graduados de la Educación Especial y/o Primaria, que cuenten con categoría científica o docente, que tengan una formación como docentes, como dirigentes, como investigadores y estar dispuesto a participar en la investigación.

Para determinar el coeficiente de competencia de estos, se procedió a utilizar la metodología propuesta por el Comité Estatal para la Ciencia y la Técnica en la antigua URSS. Este se determina por el coeficiente K, el cual se calcula de acuerdo con la opinión del candidato sobre su nivel de conocimiento acerca del problema que se está resolviendo y con las fuentes que le permiten argumentar sus criterios.

El coeficiente K se calcula por la siguiente expresión:  $K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$

Donde,  $K_c$  que es el *coeficiente de conocimiento* del experto sobre el problema que se analiza, determinado a partir de la autovaloración de sus competencias y ubicándolas en una escala de 0 a 10, donde «0» representa que el experto no tiene conocimiento alguno sobre el tema y «10», expresa un alto dominio sobre este. De acuerdo con su autovaloración, el resultado se multiplica por 0,1 para llevarlo a escala de 0 a 1.

$K_a$  es el coeficiente de argumentación que trata de estimar, a partir del análisis del propio experto, el grado de fundamentación de sus criterios. Para determinar este coeficiente se le pide al experto que indique el grado de influencia (alto, medio, bajo) que tiene en sus criterios cada una de las fuentes. Utilizando los valores de la tabla patrón para cada una de las casillas marcadas, se calcula el número de puntos obtenidos en total, por medio de la sumatoria; estos, determinan el coeficiente de argumentación. Entonces, sustituyendo los valores de  $k_c$  y  $k_a$  en la expresión inicial, se obtuvieron los valores de k para cada uno de los expertos, los que se comportaron de la siguiente manera: 0,80; 0,85; 0,90; 0,95.

Inicialmente se entregó un cuestionario de autovaloración (Anexo 21) a 33 posibles expertos. En el (Anexo 21.1) se presentan los resultados de esta autovaloración realizada por el grupo inicial de expertos.

De acuerdo con este proceder, se determinó que 16 de los expertos poseen un nivel de conocimiento alto sobre el tema; ya que sus valores se ubican en la categoría  $0,85 < k < 1$  y 14 de ellos un coeficiente medio; pues sus valores se ubican en la categoría  $0,70 < k < 0,85$  y tres de nivel bajo con valores en la categoría  $k < 0,5$ . El Anexo 21.2 se presenta un gráfico con el comportamiento porcentual de estos.

La operación se realizó siguiendo el código de interpretación de tales coeficientes de competencia:

- Si  $0,8 < k < 0,1$  el coeficiente de competencia es alto.
- Si  $0,5 < k < 0,8$  el coeficiente de competencia es medio.
- Si  $k < 0,5$  el coeficiente de competencia es bajo.

Por tanto, se seleccionaron como expertos a los 30 que tienen coeficiente de competencia alto y medio.

Estos presentan las siguientes características:

Años de experiencia en educación: 29 poseen 15 o más años de experiencia, solo uno, posee menos de 15 años en educación. Grado académico o científico: ocho de ellos son Doctores en Ciencias Pedagógicas y 22 son Máster en Ciencias de la Educación. Investigan en la temática que aborda esta tesis: seis de ellos son investigadores en la temática. Nivel de educación a la que pertenecen: 23, son parte de la Educación Especial, cuatro de la Educación Primaria y tres de la Universidad de Pinar del Río. (Anexo 21.3)

#### **c) Selección de la metodología**

La metodología es la que se conoce con el nombre de comparación por pares.

#### **d) Ejecución de la metodología**

A los expertos seleccionados se les entregó un documento que contenía los aspectos fundamentales de esta investigación, o sea de la concepción didáctica, además un cuestionario (Anexo 21.4), donde a partir de seis indicadores, se sometió a la valoración individual de la propuesta realizada. Los resultados de la calificación otorgada a los indicadores, pueden verse en el Anexo 22.4

#### **e) Procesamiento de la información**

Para el tratamiento estadístico de los resultados tabulados en el anexo anterior se procedió a elaborar las tablas que aparecen en los anexos del 21.5 al 21.9, donde se presentan las frecuencias absolutas, relativas acumuladas y frecuencias relativas acumuladas por la inversa de la curva normal.

Los puntos de corte sirven para determinar la categoría o grado de adecuación de cada indicador seleccionado para evaluar la concepción didáctica según la opinión de los expertos consultados. Respecto a ellos se opera del modo siguiente: MA: 0,18      BA: 0,58      A: 3,38      PA: 5,20

El análisis de la información obtenida a través del criterio de los expertos revela los siguientes resultados:

La totalidad de los expertos comprenden la concepción y la metodología para su implementación, el 97 % de ellos como muy adecuada y bastante adecuada y solo el 3% como adecuada. El 90 % reconoce como muy adecuada, la adecuación del sistema de relaciones que se establecen entre sus componente, la categoría bastante adecuada la ofrecieron el 7% y el 3% la señala como adecuada. En relación al grado de relevancia de la metodología presentada, el 97% considera que es muy adecuada y bastante adecuada y el 3% como adecuada.

Con respecto a la consideración de la concepción como una solución válida para el problema planteado, el 93% de los expertos considera que es muy adecuada y el 7% bastante adecuada y adecuada, con relación a si la implementación de la concepción, contribuye al logro del encargo social de la educación de escolares con TEA el 93% las considera muy adecuadas y bastante adecuadas.

La aplicación del método Delphy permitió verificar la importancia que le confieren los expertos a cada uno de los aspectos propuestos en la concepción. Los valores identificados aportan un alto nivel de significación de la concordancia de los expertos, lo que indica la validez de la concepción didáctica propuesta. Los expertos sugieren ampliar las sugerencias que se ofrecen en la objetivación de la concepción que permita al lector una mejor comprensión de cómo implementar ésta en la práctica y particularizar el proceso de comprensión textual a partir de la variabilidad en los niveles de desarrollo del escolar con TEA.

Estas sugerencias constituyeron correcciones realizadas a la concepción y a su metodología de implementación.

### **Valoración en la práctica de la concepción didáctica elaborada a través del pre-experimento**

Se comenzó a introducir en la práctica en el curso escolar 2015-2016, donde participaron los mismos escolares y docentes del diagnóstico, analizado en el capítulo dos. Para ello se concibió un **pre-**

**experimento** que tuvo como **objetivo**: Constatar en la práctica la pertinencia de la concepción didáctica al ser implementada mediante una metodología. Este se estructuró en las siguientes acciones:

**i. Determinar el planteamiento hipotético**

Si se efectúan las etapas de la metodología de implementación de la concepción didáctica, entonces el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española se puede evaluar, al menos, de bastante adecuado. Esto se cumpliría, desde el punto de vista estadístico, si la escala evaluativa de los indicadores, dimensiones y la propia variable transita de PA o IA a una superior de MA o A, después de haber realizado el pre-experimento.

**ii. Determinar la variable dependiente (Capítulo II) independiente (Capítulo III)**

**iii. Planificar las acciones que se ejecutarían en el pre-experimento**

Se precisaron, en este caso, en primer lugar, las formas en que se iban a controlar y manipular las variables, en segundo lugar, se elaboraron los instrumentos necesarios de medición para la VD, en tercer lugar, se diseñaron los procedimientos de recolección, organización y análisis estadístico de la información relevante. Por último, se determinó la forma en que se implementará el pre-experimento: participantes, funciones, acciones a realizar, tiempo que se utilizará, entre otros.

**iv. Conducir el pre-experimento en la práctica**

A continuación se procederá a sus detalles:

**a) Constatar el nivel de partida en su estado inicial de la VD**

Teniendo en cuenta que en este caso la muestra en la cual se introdujo la VI es la misma que la utilizada en el diagnóstico del capítulo anterior, los resultados obtenidos allí mediante el método de observación, entrevista y prueba pedagógica fueron considerados aquí como pre-test. A partir de los resultados cuantitativos que se reflejaron en las tablas del Anexo 11: resultados iniciales de la observación a clases y actividades en otros contextos, Anexo 12: resultados iniciales de la entrevista a maestros y Anexo 13: resultados iniciales de la prueba pedagógica se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 5: Resultados del pre-test.

	Dimensión 1						Dimensión 2						Dimensión 3		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III
Índice Indicadores	0,32	0,42	0,28	0,48	0,36	0,40	0,37	0,25	0,18	0,29	0,36	0,27	0,59	0,51	0,38
Evaluación de los Indicadores	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	IA	IA	PA	PA	PA	A	A	PA
Ponderación	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	5	5	3
Índice de las dimensiones	0,43						0,33						0,62		
Evaluación de la dimensión	PA						PA						A		

Las categorías para la evaluación de cada indicador se ponderaron de la siguiente forma: MA (7), A (5), PA (3) e IA (1). Con los resultados de estas categorías se calculó el índice para evaluar cada una de las dimensiones utilizando la siguiente fórmula:

$$ID_1 = \frac{VI_1 + VI_2 + VI_3 + VI_4 + VI_5 + VI_6}{42} \quad ID_2 = \frac{VI_1 + VI_2 + VI_3 + VI_4 + VI_5 + VI_6}{42} \quad ID_3 = \frac{VI_1 + VI_2 + VI_3}{21}$$

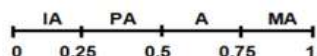
ID: índice de la dimensión.

VI: valor que toma cada indicador.

Para evaluar la variable se utilizó la siguiente fórmula:

$$IV = \frac{VD_1 + VD_2 + VD_3}{21}$$

El valor del denominador se obtiene multiplicando el valor máximo que pueda alcanzar el indicador (7) por la cantidad de indicadores de la dimensión. Los índices generales son valores que oscilan entre 0 y 1, el que representará una mejor calificación en la medida en que se aproxime a 1 y peor en tanto se acerque a 0. Luego, para la traducción del valor numérico del índice general de cada dimensión y de la variable se empleó la siguiente escala empírica:



Por tanto, de acuerdo con la escala anterior, la VD se puede evaluar de Poco adecuada en esta medición inicial.

#### **b) Introducir la VI en la práctica**

La propia autora fue la encargada de dirigir este proceso y de orientar, desarrollar y controlar las distintas acciones que se planificaron para introducir la metodología explicada en el epígrafe anterior. En la reunión de sensibilización, talleres y taller de sistematización final, participó la metodóloga que atiende la Lengua Española y la especialidad de autismo en la provincia. En los talleres y el debate científico, la maestra de apoyo provincial de esta especialidad tuvo una importante colaboración. Ambas participaron en la reunión inicial y en el taller de sistematización final.

En sentido general, las acciones se ejecutaron de acuerdo a lo previsto en la Escuela Especial “Hermanos Saíz”, del municipio Pinar del Río teniendo en cuenta que es el centro de recursos y apoyos para todas las educaciones, y además es donde existen mayor cantidad de escolares del primer ciclo con TEA. Las relacionadas con el trabajo metodológico y el debate científico se realizaron, como un espacio dentro del Curso de Superación Provincial para profesionales que labora con escolares con autismo de la provincia, el tercer martes de cada mes.

Los docentes se auto prepararon en sus respectivos centros de trabajo y en la Escuela Especial “Hermanos Saíz” como centro de recursos y apoyo. En esta importante forma de superación se orientaron tareas en correspondencia con los diferentes niveles de preparación de los docentes en la temática investigada. En los casos de los participantes de un mismo municipio, se reunieron para compartir e intercambiar opiniones y criterios sobre lo orientado.

#### **c) Supervisar el control de las variables: independiente y ajenas**

Debido a que la propia investigadora dirigió este proceso pudo directamente controlar toda la introducción de la VI en la muestra seleccionada. Por otra parte, las **variables ajenas (VA)** básicas que se precisaron fueron las siguientes:

VA<sub>1</sub>: diferentes niveles en la preparación de los docentes, para enfrentar el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

VA<sub>2</sub>: diferentes niveles de desarrollo en los escolares, debido a la variabilidad y heterogeneidad del trastorno de autismo.

VA<sub>3</sub>: diversidad en la modalidad de atención educativa que reciben los escolares.

El control de estas variables se realizó de acuerdo a lo explicado en el inciso b).

**d) Constatar el estado final de los sujetos experimentales en cuanto a la VD.**

La evaluación de los momentos de la concepción didáctica como parte del proceso investigativo se aprovechó para realizar una medición final basada en la triangulación metodológica. Para ello se realizó un post-test mediante la aplicación del método de observación, entrevista y prueba pedagógica.

A partir de los resultados cuantitativos que se reflejaron en las tablas del Anexo 22: resultados finales de la observación a clases y actividades en otros contextos, Anexo 23: resultados finales de la entrevista a maestros y Anexo 24: resultados finales de la prueba pedagógica se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 7: Resultados del post-test.

	Dimensión 1						Dimensión 2						Dimensión 3		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III
Índice Indicadores	0,86	0,92	0,82	0,93	0,92	0,89	0,96	0,88	0,73	0,87	0,94	0,81	0,89	0,82	0,68
Evaluación de los Indicadores	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	A	MA	MA	MA	MA	MA	A
Ponderación	7	7	7	7	7	7	7	7	5	7	7	7	7	7	5
Índice de las dimensiones	1						0,95						0,90		
Evaluación de la dimensión	MA						MA						MA		
Evaluación de la variable	MA														

En esta medición final la VD, según la escala empírica utilizada, se evalúa de **Muy Adecuado**.



Como parte del proceso se desarrolló una reunión de sistematización de experiencias, con el objetivo de intercambiar las experiencias acerca de la puesta en práctica de la concepción, los docentes compartieron la experiencia acumulada sobre los resultados alcanzados, que se puede observar al final del Anexo 20.

Por otra parte, se solicitó que ofrecieran valoraciones sobre la concepción implementada, en cuanto a logros, limitaciones y sugerencias para su perfeccionamiento futuro.

Los aprendizajes sistematizados en este momento se encuentran en el hecho de los avances obtenidos por los docentes para dirigir el proceso de comprensión textual, teniendo en cuenta la utilización de variantes en los métodos, medios y formas de organización en el proceso didáctico, el uso de otros recursos didácticos propuestos a partir de la selección adecuada de los diferentes tipos de textos, la aplicación de un sistema de clases para el desarrollo de la comprensión textual.

Las tareas de aprendizaje propuestas motivan a los escolares para el aprendizaje; el dominio por los escolares de los elementos cognitivos que favorecen el aprendizaje de rutinas estructuradas para comprender diferentes tipos de textos que se le presente en cualquier contexto social, además se pudo constatar, que las interacciones entre maestro-escolar, escolar-escolar, escolar-grupo, escolar-contexto se corrigieron dándole un papel protagónico a los escolares.

Lecciones aprendidas para la planificación del trabajo prospectivo a partir de la sistematización de experiencias:

- Es fundamental la utilización de variantes en las categorías (método, medios de enseñanza y formas de organización) en el proceso comprensión textual, desde la asignatura Lengua Española.
- Debe tenerse en cuenta los talleres en la superación de los docentes ya que les permite el intercambio colectivo.
- Se debe mejorar la intencionalidad de las clases de Lengua Española en otros contextos para lograr el desarrollo de la comprensión textual en los escolares.

- Se debe tener en cuenta la cooperación de la familia en el desarrollo de la comprensión textual de los escolares y la significatividad de esta en las interacciones que realizan en los diferentes contextos.

#### v. Efectuar el control y evaluación del pre-experimento

a) **Efectuar el análisis estadístico de las mediciones realizadas.** En la siguiente tabla se reflejan los resultados de las mediciones, que permiten realizar las comparaciones necesarias por dimensiones, indicadores y VD de forma general.

Tabla 8: Comparación de los resultados de DI y DF.

Dimensión 1												Dimensión 2												Dimensión 3					
I		II		III		IV		V		VI		I		II		III		IV		V		VI		I		II		III	
I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
0,32	0,86	0,42	0,92	0,28	0,82	0,48	0,93	0,36	0,92	0,40	0,89	0,37	0,96	0,25	0,88	0,18	0,73	0,29	0,87	0,36	0,94	0,27	0,81	0,59	0,89	0,51	0,82	0,38	0,68

DIMENSIONES	Índices de los indicadores		
	DI	DF	DIFERENCIA
<b>1</b>	0.42	1	0.58
I	0.32	0.86	0.54
II	0.42	0.92	0.50
III	0.28	0.82	0.54
IV	0.48	0.93	0.45
V	0.29	0.87	0.58
VI	0.4	0.89	0.49
<b>2</b>	0.33	0.95	0.62
I	0.37	0.96	0.59
II	0.25	0.88	0.63
III	0.18	0.73	0.55
IV	0.29	0.87	0.58
V	0.37	0.94	0.57
VI	0.27	0.81	0.54
<b>3</b>			
I	0,59	0,89	0,3
II	0,51	0,82	0,31
III	0,38	0,68	0,3

Si se utiliza la escala empírica establecida se puede inferir que: en el DI la mayoría de los indicadores y dimensiones se evaluaron de PA; mientras que en el DF todos los indicadores y dimensiones se evaluarían

de MA, excepto el indicador 2.3 que se evalúa de BA lo que representa un salto cualitativo de avance favorable.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, el avance más notable ocurrió en la dimensión 2 con una diferencia de 0,62 de cuota de avance y en el indicador 2.2 con una diferencia de 0,63. Por el contrario, la dimensión 1 fue la de menor avance con una diferencia de 0.58 aunque debe tenerse en cuenta que en el DI fue evaluada de PA pero con un índice de 0.42 superior a la alcanzada por la dimensión 2 que obtuvo un índice de 0.33. De la misma manera se comportaron los indicadores 1.4 y 1.5 con una diferencia de 0,45 y 0,49 respectivamente.

Por otra parte, si se comparan los índices de evaluación se tendría que:

$IE_I=0,37 \in [0,25; 0,50]$  le corresponde la categoría PA

$IE_F=0,97 \in [0,75; 1]$  le corresponde la categoría MA

**b) Evaluar los resultados de las mediciones.** De acuerdo a los resultados presentados en el inciso anterior se puede señalar que de las dos dimensiones, fueron evaluadas inicialmente de PA, mientras que de los 12 indicadores, diez de ellos fueron evaluados de PA y el resto de IA. Sin embargo, en el DF todas las dimensiones con sus correspondientes indicadores fueron evaluados de MA, excepto el indicador 2.3 que fue evaluado de A. (Anexo 25). En general, se puede afirmar que la variable dependiente se transformó de la categoría PA a MA.

**c) Establecer conclusiones sobre los planteamientos hipotéticos previstos.** A partir del planteamiento hipotético formulado en la acción (i) y de la operacionalización estadística allí establecida, se puede afirmar que se cumplió lo previsto y esperado.

**d) Evaluación integral del pre-experimento**

De acuerdo a lo expresado en los dos incisos anteriores a este, se cumplió el objetivo al constatar que la metodología (VI) introducida en la práctica, resulta pertinente. Por otra parte, hubo transformaciones favorables en la muestra con la cual se trabajó pues se contribuyó a perfeccionar el proceso de

comprensión textual en los escolares con TEA, desde la asignatura Lengua Española. Esto permite señalar que se cumplió además, el objetivo de la investigación al dar solución al problema científico formulado. (Anexo 26)

Estos resultados nos indican que se ha perfeccionado proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española, después de haber aplicado la concepción. Sin embargo, ¿hasta dónde son significativos los cambios, como para inferir que la concepción es eficiente?

Para dar respuesta a esta interrogante se aplicó la prueba no paramétrica de los signos. Para ello se siguieron los siguientes pasos:

- **Planteamiento del problema.** Determinación de la significación del cambio para perfeccionar el proceso de comprensión textual en escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española, al ejercer sobre los escolares y los maestros un sistema acciones externas controladas (correspondientes a la concepción implementada)

- **Hipótesis de partida**

Ho: La concepción aplicada no ejerce cambios significativos en el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

Ha: La concepción aplicada ejerce influencias favorables en el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

- **Selección de la prueba estadística de valoración.** Teniendo en cuenta que el problema nos plantea determinar la significación en el cambio de una categoría evaluativa del proceso que se investiga, al haber ejercido sobre la población seleccionada un sistema de acciones externas controladas, registrado en una escala ordinal con muchas ligaduras, la prueba de valoración es la de los Signos.

- **Determinación del nivel de significación.** El nivel de significación que se asumió fue  $\alpha = 0,01$ .

- **Definición de la región de rechazo.** La prueba estadística de valoración de los signos se compara con los valores de la distribución normal de probabilidades, que para un  $\alpha = 0,01$ , en una prueba de una cola:

Si  $Z_p \geq 2,33$  (Z $\alpha$ ) se rechaza Ho, de lo contrario se acepta.

- **Cálculo y Decisión** Para la realización de los cálculos pertinentes, se confeccionó una tabla donde se reflejaron los resultados obtenidos por cada uno de los participantes en la concepción.

Tabla 9: Comparación de la categoría evaluativa de los participantes.

Maestros	Diagnóstico inicial		Diagnóstico final		Cambios
	Índice inicial	Evaluación	Índice final	Evaluación	
1	0.52	A	0.94	MA	+
2	0.29	PA	0.89	MA	+
3	0.20	I	0.78	MA	+
4	0.27	PA	0.82	MA	+
5	0.27	PA	0.89	MA	+
6	0.54	A	0.93	MA	+
7	0.23	I	0.79	MA	+
8	0.42	PA	0.89	MA	+
9	0.37	PA	0.84	MA	+
10	0.42	PA	0.89	MA	+
11	0.20	I	0.82	MA	+
Escolares	Índice inicial	Evaluación	Índice final	Evaluación	
1	0.25	I	0.53	A	+
2	0.18	I	0.61	A	+
3	0.23	I	0.63	A	+
4	0.15	I	0.55	A	+
5	0.28	PA	0.63	A	+
6	0.26	PA	0.60	A	+
7	0.29	PA	0.64	A	+
8	0.36	PA	0.69	A	+
9	0.13	I	0.50	PA	-
10	0.26	PA	0.60	A	+
11	0.33	PA	0.67	A	+
12	0.37	PA	0.71	A	+

En este caso se cumple el siguiente ordenamiento:  $IA < PA < A < MA$

El cálculo de Z a partir del registro de datos para comparar con el valor crítico en la tabla de distribución normal de probabilidades, se realiza de acuerdo a la fórmula:

$$Z = \frac{(X \pm 0,5) - \frac{1}{2}N}{\frac{1}{2}\sqrt{N}} \quad Z = \frac{(22 - 0,5) - \frac{1}{2}23}{\frac{1}{2}\sqrt{23}} \quad Z = \frac{21,5 - 11,5}{\frac{1}{2}4,8} = 4,1$$

Datos:  $x=24$ ,  $N= 32$

Z de la muestra es mayor que  $Z\alpha$  de la distribución teórica, por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, por lo que se puede inferir que los componentes de la concepción aplicada determinan cambios significativos en el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA desde la asignatura Lengua Española.

Una vez realizada la valoración integral del proceso de introducción en la práctica de los componentes de la concepción didáctica diseñada y de las pruebas estadísticas aplicadas, se pudo arribar a la determinación de algunos aspectos de interés.

Dentro de otros **logros** alcanzados se tienen:

- ✓ El alto nivel de motivación de los participantes por lo útil que resultó el aprendizaje obtenido.
- ✓ El compromiso contraído en continuar preparándose en esta temática para perfeccionar el desarrollo de las habilidades logradas durante la implementación de los componentes de la concepción.

No obstante, se detectaron algunas **limitaciones** que no pudieron ser totalmente erradicadas, entre las cuales se tienen:

- ✓ La diversidad de zonas de procedencia de los docentes, no permitió la sistematicidad en la preparación y demostración en la práctica educativa de los componentes de la concepción didáctica.

### **Conclusiones del Capítulo III**

1. La concepción didáctica propuesta asume como fundamentos: filosóficos, sustentada en la dialéctica-materialista; sociológico, la importancia de la relación escuela–familia-comunidad en la preparación para la vida social, psicológico, la teoría vigotskiana, biológicos, asume la relación entre lo biológico, lo psicológico y lo social en el desarrollo del escolar con TEA, lingüísticos, el valor de la comunicación y la lingüística del texto; en lo pedagógico, la relación entre los componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje y lo didáctico el papel del proceso enseñanza aprendizaje para desarrollar la comprensión textual, además, se asumen seis principios contextualizados a la investigación, cuatro ideas rectoras, en relación con el desarrollo de la comprensión textual de los escolares con TEA desde la asignatura Lengua Española.
2. Se asume como núcleo metodológico una metodología la cual consta de cuatro etapas fundamentales donde a partir del diagnóstico, la caracterización del lenguaje receptivo y la singularidad en la utilización de variantes a las categorías didácticas(método, medios de enseñanza y formas de organización), el maestro pueda concebir un sistema de clases flexibles ajustadas a la variabilidad en el desarrollo del escolar con TEA, desde la mediación social e instrumental y la formación por etapas de las acciones mentales, en la misma medida, que aproveche las posibilidades que los sujetos y contextos pudieran brindar.
3. La valoración teórica de la concepción didáctica mediante el método de criterio de expertos permitió la re-elaboración de éste resultado a partir de las recomendaciones que estos ofrecieron. Este personal evaluó de MA los seis indicadores referidos a la pertinencia y adecuación de los componentes estructurales de la concepción; así como el nivel de adecuación de la metodología para ser implementada en la práctica educativa.
4. La valoración empírica de las acciones de la metodología mediante un pre-experimento, permitió constatar en la práctica, la pertinencia de la concepción didáctica. Lo anterior se logró a partir de un adecuado control de los indicadores de la variable dependiente. El índice de evaluación de esta variable transitó en el DI de la categoría PA a MA en el DF. Además, el empleo de la prueba no paramétrica de los

signos confirmó que, excepto un escolar, el resto tuvo un cambio favorable en su categoría evaluativa. Por tanto, se puede afirmar que se cumplió el planteamiento hipotético formulado.



## CONCLUSIONES

1. Los referentes teórico-metodológicos que sustentan el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA son las teorías de la lingüística textual y en particular el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural del aprendizaje de lenguas, así como la interpretación de la teoría de Vigotski y sus seguidores, especialmente en lo referido a la formación por etapas de las acciones mentales de Galperin. No menos trascendente ha sido la teoría de la enseñanza estructurada que propone el Método TEACH para escolares con TEA, aunque su aplicación no es consecuente con las necesidades individuales de los escolares en la concepción actuante.
2. El estado actual del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA de Pinar del Río, desde la asignatura Lengua Española, de acuerdo con los resultados del diagnóstico aplicado revela insuficiencias en cuanto a la traducción, interpretación y extrapolación por los alumnos de los diferentes textos escritos y en el dominio por parte de los docentes de los métodos, medios de enseñanza y formas de organización propicias para dirigir el proceso didáctico de estos escolares, así como otros recursos (lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo y dramatización) que complementan el trabajo de la asignatura Lengua Española con este fin. Se carece, además, de una concepción que integre todos estos elementos y proponga las relaciones esenciales que deben darse entre los componentes del referido proceso.
3. La concepción didáctica elaborada está estructurada en fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, biológicos, lingüísticos, pedagógicos, y didácticos; principios (se asumen los principios didácticos de Addine, (2002) e ideas rectoras y se implementa a través de una metodología compuesta por cuatro etapas que van desde el diagnóstico de las necesidades en el lenguaje receptivo de los escolares hasta el control y evaluación de la transformación lograda como resultado de la aplicación de la propuesta.

4. La valoración teórica y empírica de la concepción didáctica realizada, mediante el criterio de expertos y pre-experimento, permitió re-elaborar ésta y constatar en la práctica su efectividad. Por ello se puede afirmar que se cumplió el planteamiento hipotético formulado y el objetivo de la investigación.

## **RECOMENDACIONES**

- 1- Continuar el estudio en esta línea de investigación para perfeccionar el proceso de aprendizaje de las macrohabilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir en los escolares con TEA.
- 2- Extender este trabajo al segundo ciclo de la Educación Especial de los escolares con TEA, en las diferentes modalidades, con los ajustes necesarios.
- 3- Inducir a la realización de investigaciones asociadas con la temática en otras asignaturas del currículo en el primer ciclo como por ejemplo en El Mundo en que Vivimos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (1998). *Didáctica y optimización. Material de apoyo a la docencia*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC): en soporte digital.
- Addine, F. (Comp.) (2004). *Didáctica, Teoría y Práctica*. (2.ed.) La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine, F., Recarey, S., Fuxa, M., Fernández, S. (2007). *Didáctica: Teoría y práctica*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impacto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Agramonte, R. (2000). *Propuesta de un sistema de tareas para el desarrollo de la comprensión lectora en escolares de 4to grado en la escuela regular*. Ponencia presentada en la 8va Conferencia Latinoamericana CELAEE, La Habana, Cuba.
- Akudovich, S. (2004). *Fundamentos del proceso de diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo de los escolares con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Alonso, J. (1997): *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona. Editorial Edebé.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, R. (2000). *La metodología del aprendizaje y de la enseñanza: métodos, procedimientos y técnicas*. Material en soporte digital. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Álvarez, C. y Rodríguez, L. (2001). *La clase desarrolladora*. Manuscrito no publicado, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", Pinar del Río.
- Álvarez, A y del Río, P. (1990). *Educación y Desarrollo. La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo*. En: Desarrollo psicológico y Educación. (Vol.1). Madrid. Alianza.

- Antonini, M. y, J. Pino. (1989). *Comprensión de la lectura y Acción Docente. Modelos del proceso de lectura: Descripción evaluación e implicaciones pedagógica*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, España.
- Arias, G. (2003). *Cartas al maestro. Español 3. Hablemos sobre la comunicación oral*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Arias, G. (2005). *Orientaciones Generales para el ajuste curricular en la asignatura Lengua Española*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Arias, G. (2006). *El diagnóstico del desarrollo psicológico*. La Habana. Facultad de Psicología.
- Arnaiz, P. (1985). *“El PCP: Autismo y atención a la diversidad”*. Universidad de Murcia. Ediciones Morata. Madrid.
- Artigas, J. (et. al). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger. Una guía teórica y práctica*. España: Asociación Asperger. En soporte digital.
- Asperger, H. (1944). *Die “Autirtischen Psychopathic” in Kindesalter*. Arch.Psychiat. Nevenkr, 177, 76-136.
- Attowood, T. (2001). *El síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Báez, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Banny, M. A. y Johnson, L. (1971). *La dinámica de grupo en educación*. La Habana: Pueblo y Educación
- Barthes, R. (1971). *Elementos de Semiología*. A. Corazón, Madrid.
- Baron-Cohen, S. y Howlin, P (1993). *The theory of mid deficit in autism; some questions for teaching and diagnosis*. En: Understanding other Mids. Oxford: Oxford University Press.

- Barrera, A. (2010). *Modelo didáctico para el desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje, en el 1er. año de las Carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario de la UPRMM, de Pinar del Río*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río.
- Bermúdez, R., García, V., Marcos, B., Pérez. L., Pérez, O. y Rodríguez, M. (2002). *Dinámica de grupo en educación: su facilitación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Betancourt, J. (2003). *La comunicación educativa*. Manuscrito no publicado. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana.
- Betancourt, J., Akudovich, S., Castellanos, R.M. y Martín, D.M. (2012). *Fundamentos de psicología*. (Vol. 1). La Habana: Pueblo y Educación.
- Blanco, A. (2001). *Introducción a la sociología de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Blanco, A. (2003). *Filosofía de la Educación: Selección de lecturas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Borges, S. (2009). *Hacia una pedagogía para la atención integral a las personas con necesidades educativa especiales*. Curso 2. Pedagogía. La Habana. Educación Cubana.
- Borges, S. y Ramírez, V. (2012). *Dos vías estratégicas de la actividad científica educacional, para impulsar los procesos de cambio y elevar la calidad de la educación especial*. En: *Compendio de trabajo de posgrado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Borges, S y Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y Educación Especial*. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.
- Borges, S., Leyva, M., Zurita, C., Demósthene, Y., Ortega, L., Cobas, C. (2016). *Pedagogía Especial e inclusión educativa*. La Habana: Educación Cubana.

- Bravo, M. (2003). *Alternativa metodológica para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, en la educación de escolares sordos del segundo ciclo*. Tesis en opción al grado de Doctor en Educación. ICCP. Ciudad de La Habana.
- Brock, J., Norbury, C., Einav, S., y Nation, K. (2008). *Do individuals with autism process words in context? Evidence from language-mediated eye-movements*. Cognition, 108(3), 896-904.
- Calviño, M. (2005). Roles Grupales. En: Trabajo grupal y coordinación. Selección de lectura. La Habana: Caminos.
- Capote, M. (2013). *Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo*. (versión electrónica), No 41. Obtenido el 21 de enero de 2014, de <http://revistamendive.ucp.pr.rimed.cu/>
- Castellano .L. (2000). *Intervención educativa en autismo infantil*. MEC Madrid.
- Castellanos, D. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Colección Proyectos, ISPEJV.
- Castellanos, D. (2003). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castellanos, A. (2014). El grupo como espacio de construcción y desarrollo de la subjetividad. En: Juventud y grupo en la educación superior: apuntes desde la Psicología. La Habana: Universidad de La Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita: Comunicación, Lenguaje y Educación*. España. Paidós.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. España. Paidós.
- Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura*. España. Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. España. Paidós Ibérica.

- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero*. España. Anagrama.
- Carrera, B. (2001). *Vigotsky: Enfoque Sociocultural*. Revista. Educare, 13 (5), 13-1
- Campistrous, L. y Rizo, C. (1998). *Indicadores e investigación educativa*. Material Digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Campos, I (2010). *La educación familiar del niño con autismo infantil*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Carreño, R., Santos., D., Vera, G y Arribas, J. (2004). *El proceso de enseñanza-aprendizaje, la comprensión de textos y la creatividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. (2003). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castellanos, R.M., Betancourt, J.V., Cobas, C., Guerra, S.; Akudovich, S. y Borges, S. (2013). *Fundamentos de psicología*. (Vol. 2). La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro, A. (2015). *Estrategias de comprensión lectora en TEA y su eficacia en el aula*. Obtenido el 6 de octubre de 2016, en <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/download/1269/1282>
- Cervera, Juan. (2014). *Dramatizaciones para la escuela*. Obtenido el 11 de enero de 2017 en [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/dramatizaciones-para-la-escuela--0/html/00243bd0-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/dramatizaciones-para-la-escuela--0/html/00243bd0-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)
- CIE-10 (2000). *Clasificación Internacional de Enfermedades, décima revisión de la Organización Mundial de la Salud*. Autism Society of América.
- Cobas, M., Fernández, A., Blanco, A., Rosario, L. y Rodríguez, Y. (2014). *Acercamiento a la educación desde la perspectiva sociológica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cobas, C. (2008). *Una concepción para la utilización de las preferencias sensoriales de los escolares de cuarto grado de la educación primaria en la construcción de textos escritos*. Tesis presentada en



opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana.

- Cobas, C. y Gayle, A. (2008). *Relación currículo-estilos de aprendizaje. Consideraciones metodológicas*. MINED.
- Colectivo de Autores (2012). *La comprensión lectora en las personas con autismo infantil*. Memorias del Congreso de Asociación Española de Profesionales del Autismo (AETAPI). Universidad de Sevilla. España.
- Colectivo de Autores. MINED. (2012). *Acerca del perfeccionamiento de Educación Especial*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Collins, A. (1980). *A framework for cognitive theory of writing: Cognitive processes in writing*. Hillsdale. Lawrence Earlbaum Associate
- Cuba, L. (2012). *Introducción a los Estudios Lingüísticos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Crespo, T. (2012). *Respuesta a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Perú. San Marcos.
- Cruz, Y. (2012). *El impacto del método globalizado en el aprendizaje de la lectoescritura en niños con autismo*. Colectivo de Autores. Escuela Especial "Dora Alonso". Ministerio de Educación.
- Chávez, J. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chávez, J. (1995). "Siento, pienso, ergo sum." en Revista Educación # 84. La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.
- Chávez, J. (2001). *"Tendencias Pedagógicas contemporáneas."* Conferencia dictada en la preparación de la delegación cubana al congreso internacional Pedagogía 2001 La Habana. Cuba.

- Chukot, T., Orosco, M., Borges, S., López, R., Guerra, S. y Laborit, D. (2013). *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Darías, J. (2010). *Alternativa Metodológica para el desarrollo del proceso de lectoescritura significativa en la asignatura Lengua Española en el primer grado de la Educación Primaria*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Declaración de Salamanca (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Obtenido el 29 de agosto de 2014, de [http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec\\_sal.htm](http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm).
- De la Peña, N. (s.f.). *Pensando en ti. Lenguaje facilitado*. Centro de Referencia Latinoamericano de la Educación Especial (CELAEE), Cuba.
- Demósthene, Y (2010). *Un programa educativo para la estimulación del desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Diachkov, A. (1980). *Diccionario de Defectología. (Vol. I)*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Diachkov, A. (1982). *Diccionario de Defectología. (Vol. II)*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Díaz, L. (1998). *Enseñar y aprender, leer y escribir*. Colombia. Magisterio. Diccionario Latinoamericano de educación: una muestra de conceptos y términos útiles para la educación escolar en nuestra América. (2010) Venezuela. Fondo de humanidades y educación.
- Domínguez, I. (2007): Hacia la orientación de la escritura mediante un modelo didáctico. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. La Habana. Cuba. Pueblo y Educación.
- Dubois, M. (1986). *Algunas interrogantes sobre la comprensión de la lectura. Lectura y vida*, 4, (5), 14-19.

- Dubsky, J. (1975) *Selección de lecturas para redacción*. La Habana: Pueblo y Educación
- Escalona, E. (2010) *Sistema de evaluación psicopedagógica del niño con autismo*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Escudero, I. y León, J. (2007). *Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión*. Revista signos, 40, 311- 336.
- Escribano, L; González, A; Ortiz, M; Simón, C. (2010). *La prevención de conductas desafiantes en la Escuela infantil. Un enfoque proactivo*. México, DF. Fundación Educación y Desarrollo.
- Fariñas, G. (1999) *Maestro. Una estrategia para la enseñanza*. PROMET Ed. Academia. La Habana. Cuba.
- Fernández, A. (2002). *Habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa. En Comunicación Educativa*. (2. ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, A. (2002). *Comunicación Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, M. (2014). *Evaluación de las capacidades de comprensión lectora en TEA*. Obtenido el 6 de octubre de 2016, en [http:// www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335\\_26.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_26.pdf).
- Ferrer, M. (1995). *La Pedagogía Especial y las Didácticas Especiales ¿Divorcio o Relación?* Curso Pre reunión en la tercera Conferencia Iberoamericana de Educación Especial.
- Ferrer, M. (2002). *Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Ferreiro, E. y col. (1999). *Cultura escrita y Educación*. México, D. F. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D.F. Siglo XXI.

- Finnegan, E. y Mazin, A. (2015). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora del alumnado con TEA*. obtenido el 12 de enero 2017 en <https://clbe.wordpress.com/.../estrategias-para-mejorar-la-comprension-lectora>
- Funes, N. (1995). *La mediación y las teorías del desarrollo cognitivo: El profesor como mediador en el proceso de enseñanza- aprendizaje*. En: *Modificación de la inteligencia*. Madrid. Pirámide.
- Fuentes J., Biggi A., Ferrari M., Arroyo B. y Touriño E. (2005). *Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista*. Madrid. España.
- Frith, U. (1999). *Autismo*. Psicología y Educación. Madrid, España: Alianza S.A.
- Gadamer, H.G.(2002). *Verdad y Método*. Barcelona. España: Planeta.
- García, E (1978). *Metodología de la enseñanza de la lengua*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, D. (2001). *La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria*. (Vol. 1). La Habana. Pueblo y Educación.
- García, O. (2015). *Concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Cívica para contribuir a la formación ciudadana de los escolares con retraso mental*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- García, M. (2003). *Principios de la Psicología y la Pedagogía Especiales*. Su encuadre teórico-metodológico. En: *Psicología Especial*. (Vol. 1). La Habana: Félix Varela.
- García, L., y cols. (2009). *Los adolescentes y el amor. Lenguaje facilitado*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- García, L., y cols. (2010). *Consejos para ti. Lenguaje facilitado*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Goodman, M. y col. (1990) *How children construct literacy. Piagetian perspectives*. (International Reading Association) Newart, Delaware. USA: Editor IRA

- Goodman, M. (1991) *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Ed. AIQUE. Capital Federal. Argentina,
- Gómez, I. (2008). *Un acercamiento al autismo*. Artículo (versión digital). Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello”. Matanzas.
- González, F. (1999). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, A (2014). *La comprensión lectora en TEA*. Obtenido el 6 de octubre de 2016, de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/58S01/bIS01S129.pdf>.
- Gonzáles, A (2014) *Una herramienta para facilitar la comprensión textual en TEA*. Obtenido el 11 de enero de 2017 [www.neurologia.com/pdf/Web/58S01/bIS01S129.pdf](http://www.neurologia.com/pdf/Web/58S01/bIS01S129.pdf)
- Guerra, S., Guirado, V., Gayle, A., Bert, J. y Fernández, I. (2006). *Hacia una didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guerra, S., Gayle, A. (2008). *Currículo y práctica en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guerra, S., Borges, S., Orosco, M., López, R. y Gayle, A. (cols.) (2014). *Actualidad de la atención educativa a los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guirado, V. (2011). *Recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guirado, V. y Guerra, S. (2013). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para escolares con necesidades educativas especiales*. Texto para estudiantes de las carreras Educación Especial y Logopedia. (Vol.1). La Habana: Pueblo y Educación.

- Guirado, V; González, R. y More, M. (2014). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Grass, É (1986). *La comprensión de texto*. La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.
- Grass, É. (2004). *Textos y abordajes*. La Habana. Cuba: Pueblo y Educación
- Heinemann, P. (1980). *Pedagogía de la comunicación no verbal*. España. Herder.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (1998). *Metodología de la Investigación*. (2 ed.). México: Mc Graw-hill interamericana editores, s.a. de c. v.
- Hernández, J. (2010). *La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual*. En *(Renovando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura* Compiladores Montaña. J. R y Abello. A. La Habana: Pueblo y Educación.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: un concepto en construcción*. Costa Rica. Alforja.
- Johnson, D; Johnson,E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós Ibérica SA.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2. Págs. 217- 250.
- Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana. Cuba : Pueblo y Educación
- León, J. (2014). *Evaluación de la comprensión lectora en TEA*. Obtenido el 6 de octubre de 2016, en <http://web.teaediciones.com/ECOMPLEC>.
- Lineros, R. (2008). La comprensión y expresión de textos orales en [www.contraclaves.org](http://www.contraclaves.org).
- Lomas, C (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España:Paidós.
- López, J. (1998).*Plataforma del Proyecto de Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP)*. La Habana.

- López, J. (2002). *Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica*. En Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, R. (2000). *De la Pedagogía de los defectos a la Pedagogía de las potencialidades*. La Habana. MINED. La Habana: Pueblo y Educación
- López, R. (2001). *Reconceptualización de la Educación Especial*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, R. (2002). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lotman, L. (2003). *La semiótica de la cultura y el concepto de texto*. *Entretextos*. Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura 2 (Noviembre 2003) ISSN 1696-7356.
- Lovaas, O. (1971). *Selective responding by autistic children to multiple sensory input*. Journal of Abnormal Psychology. p 211-222
- Maestría en Ciencias de la Educación. (2006). *Mención Educación Especial. Módulo III. (Vol.1)*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Maestría en Ciencias de la Educación. (2007). *Mención Educación Especial. Módulo III. (Vol. 3)*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mañalich, R y coautores. (1999). *"Taller de la palabra"*. La Habana. Cuba. Pueblo y Educación.
- Mantilla, L. (2003). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para vivir mejor*. Colombia. Proyecto Fe y Alegría.
- *Manual estadístico y diagnóstico de trastornos mentales (DSM-III)*. (1994) Asociación Americana de Psiquiatría. España: Mansso, s.a.
- *Manual estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV)*. (1994). España: Mansso, s.a.

- *Manual psiquiátrico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)*. 2013. España: Editorial Mansso, s.a <http://www.medicapanamericana.com/Libros/Libro/4949/DSM5-Manual-Diagnostico-y-Estadistico-de-los-Trastornos-Mentales.html>.
- Márquez, J. (1999). *La comunicación pedagógica. Una alternativa metodológica para su caracterización*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias pedagógicas. La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Márquez, J. (2001). *Personalidad y comunicación*. Pinar del Río. Universidad "Hermanos Saíz".
- Marmolejo, F. y Jiménez, A. (2006). *Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 8, 93-138.
- Martínez, E. y Sánchez, S. (2013). *Desarrollo de habilidades*. Obtenido el 29 de septiembre de 2014, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0072desarrollohabilidades.htm>
- Martínez, M. (2001). "Diagnóstico y desarrollo de la creatividad del maestro." Ed. Palacio de las Convenciones. La Habana. Cuba.
- Martínez, M. (2002). *Creatividad y calidad en la Labor del Maestro*. Lima. Perú: Magisterial.
- Martínez, M. y col. (2004). *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación*. La Habana. Cuba: Pueblo y Educación
- Marx, C. (1967). *Obras Completas*, (Vol.12). URSS. Progreso.
- Marx, C. (1979). *Obras escogidas*. (Vol.2). URSS. Progreso.
- Massani, J. (2009). *Metodología para el diagnóstico psicopedagógico de niños y niñas con autismo. Un estudio de caso en la provincia de Cienfuegos*. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógica]. Cienfuegos, Cuba.



- Mijares, L. (2003). *La comprensión lectora en la escuela primaria cubana. Una alternativa*. Revista Digital Mendive (2), febrero-marzo 2003.
- Montaña, J. (2008). *La enseñanza de la lectura y a comprensión de textos en la escuela*. Material en Soporte Digital, 2008.
- Morejón, L. (2009). *Estrategia de intervención para el desarrollo de la comunicación sociocultural de niños con autismo*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial. La Habana.
- Morenza, L. (1998). *Paradigmas contemporáneos de aprendizaje de L. S. Vigotsky y Piaget al procesamiento de la información*. La Habana. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- Morles, A. (1995). *La comprensión de la lectura en el estudiante venezolano de educación básica*". Serie de investigaciones educativas. Caracas. Venezuela: FEDUPEL
- Morles, A. (1991). *El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid España: Fundación G.S. Ruipérez
- Nocedo, I. (2001). *Metodología de la investigación educativa*. II Parte. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Norbury, C. y Bishop, D. (2002). *Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism*. International Journal of Language and Communication Disorders, 37(3), 227-251.
- Novak, J. y Bob, D(1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona. España: Martínez Roca
- Núñez, R. (1996). *Semántica y pragmática del texto común*. España. Cátedra.

- Orosco, M. (2011) *Educación Especial, una concepción necesaria para la integración social. En Selección de lecturas sobre la Educación Especial en Cuba*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Orosco, M. (2012) *Concepción pedagógica para la atención educativa a escolares con autismo*. Tesis doctoral no publicada. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Osterling, J., Dawson, G., Munson, J. (2011). *Early recognition of 1-Year-Old infants with Autism Spectrum Disorder versus Mental Retardation. Development and Psychopathology*; 14, 239-251.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12030690>
- Otero, J. (2000). *La comprensión de textos educativos*. Alcalá de Henares. España: Universidad de Alcalá.
- Ozonoff, S., Macari, S., Young, G., et al. (2012). *Atypical object exploration at 12 months of age is associated with autism in a prospective sample*. *Autism*; 2012 12, 457-472
- Parra, M. (2001). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y Práctica*. Cooperativa Colombia: Magisterio.
- Palomo, R. (2014). *Los síntomas del trastorno del espectro de autismo en los primeros dos años de vida: Una revisión a partir de los estudios longitudinales prospectivos*. Equipo IRIDIA, Soc. Coop. Mad.; Madrid, España. [www.analesdepediatría.org/es/los-sintomas-los.../S1695403311004358/](http://www.analesdepediatría.org/es/los-sintomas-los.../S1695403311004358/)
- Petrovsky, A (1978). *Psicología General*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Petrovsky, A. (1981). *Psicología pedagógica y de las edades*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Piñera, Y. (2010). *Modelo lúdico para la comprensión de la Edad de Oro en los escolares de 6to grado*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias pedagógicas. La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

- Quintana, Y. (2015). *La comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental*.  
Obtenido el 11 de enero d 2017 en <http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/179/337>
- Quintana, Y (2012). *El lenguaje facilitado y el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos en los escolares con retraso mental*. Revista IPLAC. Mayo-junio 2012. ISSN 1993- 6850. Cuba.
- Ramírez, L.(1999). *Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos*. Colombia: Santafe.
- Ravelo, V. (2003).*Informe de resultados sobre el estudio de prevalencia realizado en Ciudad de La Habana por el Instituto de Neurociencias de Cuba*. Ministerio de Salud de Pública. La Habana.
- Ravelo, V., Chkut, T., Escalona, E. (2006) “*La atención educativa integral a niños con formas cualitativamente complejas de expresión de sus discapacidades*”. En Curso pre-evento. Congreso Educación y Pedagogía Especial. MINED. La Habana.[www.wpanet.org/uploads/Sections/Classification\\_Diagnostic/gladp.pdf](http://www.wpanet.org/uploads/Sections/Classification_Diagnostic/gladp.pdf).
- Rico, P. (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rico, P. (2003). *El aprendizaje desarrollador*. Material en formato digital. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Rico, P. (2006). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. Teoría y práctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rico, P. (2009). *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Rico, P., Martín-Viaña, V., Díaz, A., García, S., Herrera, L. y Arias, G. (2013). *Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje “Una propuesta desarrolladora desde las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencias Naturales”*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Riviere, A. (1996). *Actividad y sentido en autismo*. Conferencia presentada en el V Congreso de Autismo. Barcelona, España.
- Riviere, A. (1997). *Curso de desarrollo normal y autismo*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de Santa Cruz de Tenerife.
- Riviere, A. (1997). "Curso 1 y 2 sobre autismo". Material digitalizado. Universidad Autónoma de Madrid.
- Riviere, A., Belinchon, M., Pfeiffer, A., Sarria, E. y otros. (1998): "Evaluación y Alteraciones de las Funciones Psicológicas en Autismo Infantil". Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid.
- Riviere, A. y Martos, J. (1997). "Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas". Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Madrid.
- Riviere, A. (1999). *Tratamiento y definición del espectro Autista: Relaciones Sociales y Comunicación*, en: "El tratamiento del Autismo". Nuevas perspectivas, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos sociales. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Riviere, A. y Martos J. (1998). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid, España: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. (IMSERSO).
- Rodríguez, L. (2004). *El experimento científico*. Pinar del Río. MINED-ISP.
- Rodríguez, O. (2004). *Autismo Infantil y del Adolescente: Abordaje Integral*. Curso Pre evento. Congreso Panamericano de Salud Mental Infanto Juvenil. La Habana, Cuba: Ministerio de Salud Pública.

- Rodríguez, L. (1997). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica Empírica (con particularizaciones hacia la Psicología y la Educación)*. Instituto Superior Pedagógico, Pinar del Río:Ministerio de Educación Impresiones Ligeras
- Rodríguez, L. (2004). *Algunas consideraciones en torno a la comunicación*. UCP "Rafael María de Mendive". Pinar del Río.
- Rodríguez, L. (1995). *La expresión oral y escrita y la lectura de textos literarios*. \_13h.\_ Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Pedagogía, La Habana.
- Rodríguez, L. (2003). *Cartas al maestro. Español 1. Un acercamiento a la enseñanza de la lengua*. \_La Habana: Ed. ICCP-SCUK, 20p.
- Rodríguez, L. (2004). *Español para todos. Temas y reflexiones (compilación)* \_La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (2005). *Español para todos. Nuevos temas y reflexiones (compilación)*-La Habana: Pueblo y Educación
- Rodríguez, L. (2005). *Un acercamiento a la enseñanza de la lengua materna y sus problemas actuales*. \_10h.\_ Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Pedagogía, La Habana.
- Roméu, A. (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo*. En: *Comprensión, análisis y construcción de textos*. Habana. IPLAC.
- Roméu, A. (1997) *Lengua Materna: Cognición y Comunicación*. Ciudad de la Habana. IPLAC
- Roméu, A. (2002). *Teoría y práctica del análisis del discurso*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso*. En: *Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Romero, M. (Comp.). (2005). Trabajo grupal y coordinación. Selección de lecturas. La Habana: Caminos.
- Rosental, M y Ludin, P (1981) *Diccionario Filosófico*, Ciudad de La Habana: Editora Política.
- Ruiz, A. (1998). *Metodología de la Investigación Educativa*. UNESCO.
- Ruiz, A. (2003). *Teoría y práctica curricular*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sales, L. (2000): *Comprensión, análisis y construcción de textos*. en soporte digital.
- Sales, L. (2004). La comunicación y los niveles de la lengua. La Habana: Pueblo y educación.
- Saldaña, D. y Frith, U. (2007). *Do readers with autism make bridging inferences from world knowledge?* Journal of Experimental Child Psychology, 96, 310-319.
- Saldaña, D. (2014). *Desarrollo infantil y autismo: La búsqueda de marcadores tempranos*. Revista Neuropsicológica, neuropsiquiatría y neurociencias, [http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO\\_vol11\\_num1\\_13.pdf](http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol11_num1_13.pdf)
- Santos, E. (2002). *Reflexiones didácticas y del diseño curricular para la elaboración de tareas de aprendizaje en escolares primarios*. En Selección de temas psicopedagógicos. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Santos, E. y Martín-Viaña, V. (2004) *Proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación
- Silvestre, M. (1999) *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silvestre, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Smith, F. (1981). *Writing and the writer*. Italia. Book Co.
- Sierra, J., Reyes, J., Palomo, A. (2013). *Compendio de trabajos de posgrado. Ciencias Humanísticas*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Sorín, Z. (1984). *Valoración crítica de varias concepciones sobre comunicación y personalidad en la psicología no marxista*. En: *Psicología de la Personalidad*. La Habana.
- Swartz, L (2001). *Autismo y su tratamiento: retos para el siglo 21*. California: StateUniversity. EE.UU.
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. URSS. Progreso.
- Tamarit, J. (1990). “*Comunicación y autismo. Claves para un logopeda aventurero*”. Jornada de renovación logopédica. Ponencia. CEPRI. Madrid.
- Tamarit, J. (1990). *Programa de estructuración ambiental en el aula de niñas y niños con autismo*. Memoria del Proyecto de Innovación y Experimentación Educativa. Centro Concertado de Educación Especial. CEPRI. Madrid.
- Tamarit, J. y Gortázar, P. (1988). *Modelo explicativo de las alteraciones comunicativas en autismo desde la perspectiva de la cognición social*. V Congreso Nacional de Autismo (AETAPI). Madrid, 1988.
- Tamarit, J. y Gortázar, P. (1990). De Dios, J; Domínguez, S; Escribano, L (1990). *Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños autistas (PEANA)*. Madrid.
- Tamarit, J. y Gortázar, P. (1992). *El Autismo y las Alteraciones de la Comunicación en la Infancia y Adolescencia*. Intervención Educativa. Madrid: Escuela Española
- Terré, O. (2011). *Diversidad, diferencia y accesibilidad: Enfoques educativos en el discurso de la diversidad*. Conferencia Chile. Santo Tomás.
- Terré, O. (2014). *Conferencia magistral. Congreso Internacional CELAEE 2014*. La Habana.
- Tirado, M y Moreno, F y Rodríguez, I (2014) *Proceso metacognitivos e inferenciales del alumnado con TEA*. Congreso Internacional de la AETAPI. Barcelona. España.
- UNICEF. *Convención sobre los derechos del niño*. Fondo de las naciones unidas para la infancia.

- Valdés, I (2015). *Concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba
- Valle, A. (2007). *Meta modelos de la investigación pedagógica*. En: *Los resultados científicos de la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Valle, A. (2010). *La Investigación Pedagógica Otra Mirada*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedesa.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.
- Vigotsky, L. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. (1984). *Obras escogidas*. (Vol. 4). URSS. Pedagógica.
- Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Científico Técnica.
- Vigotsky, L. (1989). *Obras completas*. (Vol. 2). La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y Lenguaje* (2.ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. (1999). *Dinámica del desarrollo mental del escolar en relación con la enseñanza*. En: *Psicología Pedagógica*. URSS: Pedagógica.
- Wing, L. y Potter D. (1999). *Apuntes sobre la prevalencia del espectro autista*. Available at: [www.oneworld.org/autism\\_uk/archive/prevalence.htm](http://www.oneworld.org/autism_uk/archive/prevalence.htm). Educación.
- Zilbestein, J. (1999) *Didáctica integradora. ¿Qué categoría deberá asumir? Desafío escolar*. Revista Iberoamericana de pedagogía. 7 (2), 3



## RELACIÓN DE ANEXOS

Anexo 1	Producción científica
Anexo 2	Parametrización de los indicadores, dimensiones y la variable
Anexo 3	Caracterización de la población
Anexo 4	Relación de las dimensiones, indicadores y su relación con los instrumentos utilizados
Anexo 5	Guías para el análisis documental
Anexo 6	Guías para la observación
Anexo 7	Pruebas pedagógicas del primer ciclo. Diagnóstico inicial
Anexo 8	Guía de entrevista a docentes
Anexo 9	Guía de entrevista a directivos
Anexo 10	Resultados de la revisión de planes de clases
Anexo 11	Resultados iniciales de los indicadores de las observaciones a clases y actividades en otros contextos.
Anexo 12	Resultados iniciales de los indicadores de las pruebas pedagógicas.
Anexo 13	Resultados iniciales de los indicadores de la entrevista a docentes.
Anexo 14	Resultados iniciales de los indicadores de la entrevista a directivos
Anexo 15	Resultados iniciales de los indicadores por dimensiones
Anexo 16	Ejemplos de actividades de comprensión desde la utilización de la enseñanza estructurada
Anexo 17	Sistema de clases para el desarrollo del proceso de comprensión textual del escolar del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.
Anexo 18	Sugerencia de actividades para cada uno de los recursos didácticos
Anexo 19	Folleto de tareas de aprendizaje para la comprensión de textos en escolares del primer ciclo con TEA
Anexo 20	Preparación de los docentes en la fundamentación e implementación de la concepción didáctica
Anexo 21	Cuestionario auto valorativo para la aplicación del método de criterio de expertos
Anexo 22	Resultados finales de los indicadores de las observaciones a clases y

	actividades en otros contextos
Anexo 23	Resultados finales de los indicadores de la entrevista a docentes
Anexo 24	Resultados finales de los indicadores de las pruebas pedagógicas
Anexo 25	Resultados finales de los indicadores por dimensiones
Anexo 26	Cuadro comparativo entre la concepción didáctica actuante y la propuesta

## **Anexo 1. PRODUCCIÓN CIENTÍFICA**

La concepción didáctica del proceso de comprensión textual, desde la Lengua Española en la especialidad de autismo ha comenzado a ser un modo de actuación de los docentes que atienden a estos escolares en cualquier contexto donde se encuentren en la provincia Pinar del Río.

Los resultados de la labor investigativa que se exponen han venido gestándose desde hace cinco cursos escolares, siendo utilizados en diferentes contextos de actuación científica, docente, metodológica, dentro de los que se destacan:

- La preparación a directivos y al personal docente de la Educación Especial en la provincia de Pinar del Río desde la Universidad de Pinar del Río, como parte del Curso Provincial “Atención educativa integral a los educandos con TEA”.
- Material de consulta de la asignatura Atención educativa al niño con TEA que se imparte en las carreras de Educación Especial y Logopedia.
- El desarrollo de trabajos científicos estudiantiles, trabajos de diploma y las tutorías a docentes que cursan diplomados.

### **Los resultados de esta investigación han sido publicados en:**

- El diagnóstico en niños con trastornos del espectro autista. Su desarrollo en la comprensión textual. Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río Volumen 20, No 6, Año 2016(Dic.-Enero)
- La comprensión textual en escolares con trastorno del espectro autista. Revista órbita Científica, No 93, Vol. 22, Año 2016(Nov-Dic), con ISSN 1027-4472
- La Lengua Española de los escolares con Trastorno del espectro de autismo (TEA). Principales antecedentes e implicaciones curriculares y didácticas. Revista IPLAC, Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación. Dirección electrónica [www.revista\\_iplac.rimed.cu](http://www.revista_iplac.rimed.cu), con RNPS No.2140/ ISSN 1993-6850.

- La atención integral en el niño con autismo infantil. Publicado en CD del evento de XII Encuentro Mundial educación Especial y Atención a la Diversidad, VI Congreso Internacional Educación y Pedagogía Especial, III Simposio de Educación Primaria y 6 Taller Mundial de inclusión Educativa–ISBN: 978-959-18-10-021.

-Concepción didáctica de la asignatura Lengua Española en los escolares con autismo infantil. Publicado en CD del evento de XII Encuentro Mundial educación Especial y Atención a la Diversidad, VI Congreso Internacional Educación y Pedagogía Especial, III Simposio de Educación Primaria y 6 Taller Mundial de inclusión Educativa–ISBN: 978-959-18-10-021.

**Los resultados de esta investigación han sido presentados en:**

-2017 III Taller Internacional Didácticas de la Educación Especial. II Simposio Internacional Formación Laboral Investigativa. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana .Cuba

-2016 Evento de Base “Pedagogía 2017” (ponente). UPR Hermanos Saiz Montes de Oca.

-2016. VII Congreso Internacional Educación y Pedagogía Especial y VI Simposio de Educación Primaria (participación).Pinar del Río

-2016. VII Congreso Provincial Educación y Pedagogía Especial y VI Simposio de Educación Primaria (ponente). Pinar del Río

- 2016 Jornada Provincial de Psicología Hominis 2016. (autor) UPR Hermanos Saiz Montes de Oca.

-2016 Evento Provincial de Logopedia. (participante) UPR Hermanos Saiz Montes de Oca.

-2015 Evento Provincial de Pedagogía y Educación Especial (ponente). ISP Rafael María de Mendive Daumy. Pinar del Río. Cuba.

-2014 II Taller Provincial de Educación Inclusiva en el contexto universitario”. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Cuba.

- 2014 XVII Congreso Internacional de AETAPI. Barcelona. España. Delegada.

- 2014 Visita de Intercambio de experiencias entre profesionales Cuba-España. Madrid. España

- 2014 XII Encuentro Mundial Educación Especial y Atención a la Diversidad. Palacio de las Convenciones. La Habana. Cuba. Ponente.

- 2014 VI Congreso Internacional Educación y Pedagogía Especial. Palacio de las Convenciones. La Habana. Cuba. Ponente

-2014 III Simposio de Educación Primaria. Palacio de las Convenciones. La Habana. Cuba. Ponente

-2014 6 Taller Mundial de Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. Palacio de las Convenciones. La Habana. Cuba. Ponente

## **Anexo 2** Parametrización de los indicadores, dimensiones y la variable

### **Parámetros para la aplicación de la escala**

#### **Indicador 1.1 Nivel de dominio de los objetivos.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el docente:

- Planifica y realiza tareas de aprendizaje que transiten por los niveles de comprensión textual.
- Comunica los objetivos a los escolares donde se aprovechan sus vivencias y se asegure la motivación por la actividad.
- Las tareas de aprendizaje están intencionadas a partir de las preferencias individuales que estén vinculadas con situaciones de la vida cotidiana.
- Atiende a las diferencias individuales en el aprendizaje de los escolares.
- Potencia la participación activa de los escolares sorteando con sabiduría las distracciones y disgregaciones propias de los escolares con TEA.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

#### **Indicador 1.2 Nivel de dominio del contenido.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el docente:

- Planifica en forma coherente y asequible las actividades en las que se utilice un lenguaje directivo, concreto, claro y sencillo que garantice la comprensión.
- Utiliza las potencialidades del contenido para estimular la comprensión de diversos tipos de texto.
- Incluye las tareas de comprensión en todo el sistema de clases, con énfasis en los tópicos que estén relacionados con la vida escolar, familiar y comunitaria.
- Construye un sistema de preguntas que guíen al escolar por los tres niveles de comprensión textual.
- Aplica adecuadamente las etapas de orientación, ejecución y control de la actividad durante el desarrollo de la clase.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

#### **Indicador 1.3 Nivel de dominio del método.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el docente:

- Adapta las tareas de comprensión a partir la variabilidad en los niveles de desarrollo del escolar.

- Utiliza diferentes métodos específicos para el trabajo con el escolar teniendo en cuenta sus características.
- Concibe el sistema de clases que sirvan de modelo al escolar para el desarrollo de la comprensión textual.
- Utiliza diversos recursos didácticos caracterizados por la flexibilidad a fin de garantizar la solución de tareas de comprensión.
- Utiliza adecuadamente los niveles de ayuda que faciliten el aprendizaje sin error.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros.

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros.

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

#### **Indicador 1.4 Nivel de dominio de los medios de enseñanza.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el docente:

- Selecciona adecuadamente diferentes tipos de textos.
- Selecciona adecuadamente medios de enseñanza específicos para el escolar con TEA.
- Elabora de forma creativa medios adecuados a cada actividad, teniendo en cuenta la similitud con la realidad.
- Ubica adecuadamente los medios en el aula que proporcionen al escolar ambientes estructurados y predecibles.
- Usa eficientemente los medios de enseñanza seleccionados para desarrollar la comprensión textual.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros.

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros.

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

#### **Indicador 1.5 Nivel de dominio de las formas de organización.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el docente:

- Organiza el salón de clases de manera que se enriquezca la relación escolar- escolar y escolar-docente en correspondencia con los objetivos.
- Tiene en cuenta el interés personal del escolar con TEA para agruparse.
- Propicia la relación del escolar con TEA con los escolares de alto desarrollo propiciando el trabajo en la zona de desarrollo próximo del escolar.
- Logra un clima áulico positivo, donde se promueve el trabajo colectivo, se produzcan intercambios, de conocimientos, estrategias, procedimientos de aprendizaje que sirvan de modelo e imitación por parte del escolar con TEA.

-Se propician formas de comunicación grupal, colectivas, estimulando las acciones de control, valoración y autovaloración de las actividades realizadas.

-Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros.

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros.

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

#### **Indicador 1.6 Nivel de dominio de la evaluación.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el docente:

-Selecciona variadas técnicas e instrumentos para la comprobación y el control de los conocimientos adquiridos.

-Utiliza variadas formas de control de la actividad fomentando en el escolar la valoración y autovaloración.

- Vincula la actividad independiente con el contexto donde se desarrolla el escolar.

-Orienta y constata en la familia el desarrollo de la comprensión textual en el escolar con TEA en el contexto donde se desarrolla.

- Incluye a la familia y la comunidad en la evaluación de los nuevos aprendizajes adquiridos por el escolar.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros.

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros.

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

#### **Indicador 2.1 Nivel con que se implica en el logro de la traducción.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el escolar con TEA:

-Realiza correctamente una lectura individual para extraer ideas principales y secundarias.

-Identifica palabras que no conoce, realiza la búsqueda de su significado utilizando sus conocimientos previos para atribuirle significado al texto.

-Realiza una relectura para buscar el significado por el contexto.

-Realiza dibujos esquemáticos, representaciones, asociación de pictogramas, objetos de referencia, láminas al texto, estableciendo inferencias para la comprensión de lo que lee.

-Incorpora el vocabulario aprendido a su comunicación social.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros.

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros.

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

#### **Indicador 2.2 Nivel con que se implica en el logro de la interpretación.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el escolar con TEA:

- Divide el texto en partes según su estructura y determina la idea central.
- Aceptar o rechazar lo que dice el texto desde una posición crítica acorde a sus características.
- Resume de forma sencilla su opinión sobre el contenido del texto.
- Comenta sobre ideas esenciales del texto.
- Ejemplifica de forma sencilla el significado que se le atribuye al texto.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros.

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros.

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

### **Indicador 2.3 Nivel con que se implica en el logro de la extrapolación.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el escolar con TEA:

- Utiliza diferentes recursos como las narraciones con apoyos, dramatizaciones, dibujos para aplicar los nuevos significados
- Señala situaciones o personas que se le parecen a lo que narra el texto, mostrando agrado o desagrado.
- Utiliza de forma sencilla los nuevos significados adquiridos.
- Extrapolar a su mundo vivencial los nuevos significados y expresa en su conducta el mensaje del texto
- Demuestra en su conducta y en su interacción social el aprendizaje de los significados adquiridos.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros.

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros.

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

### **Indicador 2.4 Nivel con que aplica la comprensión textual a las diversas tipologías textuales.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el escolar con TEA:

- Identifica el tipo de texto que lee.
- Reconoce la utilidad de los diferentes tipos de textos para la vida social.
- Emplea diferentes códigos (oral, escrito, icónico, simbólico, pictórico, musical, gestual y otros) para expresar la comprensión de un texto.
- Utiliza rutinas estructuradas para la comprensión de cualquier tipo de texto en su interacción social.
- Utiliza alternativas, procedimientos y recursos propios teniendo en cuenta sus características para la comprensión de cualquier tipo de texto en diferentes contextos.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros.

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros.

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

### **Indicador 2.5 Nivel de interés que despiertan en él las actividades de comprensión textual.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el escolar con TEA:

- Se motiva por la lectura.
- Logra concentrar la atención y muestra disposición durante el análisis del texto.
- Siente interés, placer y se esfuerza por la realización de las actividades de comprensión.
- Demuestra comportamientos adecuados durante las actividades de comprensión textual.
- Demuestra actitudes y comportamientos adecuados en su interacción social.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros.

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros.

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

### **Indicador 2.6 Nivel con que aplica la comprensión textual a los diversos contextos en que interactúa.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el escolar con TEA:

- Identifica diferentes tipos de textos en variados contextos.
- Logra utilizar procedimientos y/o rutinas estructuradas para realizar el análisis del texto.
- Logra extrapolar de forma sencilla los conocimientos adquiridos en el análisis de un texto a situaciones que se le presenten en el contexto donde interactúa.
- Demuestra en sus modos de actuación el desarrollo de habilidades de comprensión textual.
- Demuestra actitudes y comportamientos adecuados en su interacción social.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros.

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros.

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

### **Indicador 3.1 Grado de establecimiento de interacciones sociales que establecen los miembros del grupo con el escolar con TEA.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el grupo:

- Se motiva por la realización de actividades en colectivo.
- Siente placer en la colaboración que le brindan al escolar con TEA.
- Establece relaciones adecuadas de interacción social.
- Promueve el desarrollo de la comunicación en todas las actividades que realiza.
- Acepta y brinda su ayuda al escolar con TEA como individuo activo.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros.



Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros.

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

**Indicador 3.2 Grado de cohesión grupal que permite el ofrecimiento de ayudas para la solución de la tarea grupal.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el grupo:

- Brinda la ayuda necesaria al escolar con TEA para la solución de la tarea grupal y/o individual.
- Acepta la realización de trabajo en equipo.
- Todos los miembros cooperan en la realización de la actividad dentro del grupo.
- Siente placer por la realización de actividades grupales.
- Aporta al escolar con TEA sus conocimientos, estrategias y afectos.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros.

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros.

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

**Indicador 3.3 Nivel de comprensión del grupo por la meta grupal que permita guiar el aprendizaje y la socialización del escolar con TEA.**

Se considera Muy Adecuado (MA) si el grupo:

- Comprende la meta grupal para la realización de tareas en colectivo.
- Realiza la actividad grupal con la participación de todos los miembros y del escolar con TEA como sujeto activo.
- Reconoce la importancia del escolar con TEA en la realización de su actividad.
- Contribuye con su ayuda a guiar el aprendizaje y la socialización del escolar con TEA.
- Transfiere la ayuda a otros grupos sociales.

Se considera Adecuado (A) si logra 4 de estos parámetros.

Se considera Poco Adecuado (PA) si solo logra 3 de estos parámetros.

Se considera Inadecuado (I) si logra solo 2 o menos.

**Escala para la evaluación de las Dimensiones**

Las categorías para la evaluación de cada indicador se ponderan de la siguiente forma: MA (7), A (5), PA (3) e IA (1).

Con los resultados de estas categorías se calcula el índice para evaluar cada una de las dimensiones utilizando la siguiente fórmula:

$$ID_1 = \frac{VI_1 + VI_2 + VI_3 + VI_4 + VI_5 + VI_6}{42}$$

$$ID_2 = \frac{VI_1 + VI_2 + VI_3 + VI_4 + VI_5 + VI_6}{42}$$

$$ID_3 = \frac{VI_1 + VI_2 + VI_3}{21}$$

ID: índice de la dimensión.

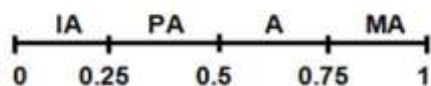
VI: valor que toma cada indicador.

Para evaluar la variable se utiliza la siguiente fórmula:

$$IV = \frac{VD_1 + VD_2 + VD_3}{21}$$

El valor del denominador se obtiene multiplicando el valor máximo que pueda alcanzar el indicador (7) por la cantidad de indicadores de la dimensión.

Los índices generales son valores que oscilan entre 0 y 1, el que representará una mejor calificación en la medida en que se aproxime a 1 y peor en tanto se acerque a 0. Luego, para la traducción del valor numérico del índice general de cada dimensión y de la variable se empleará la siguiente escala empírica:



### Anexo 3 Caracterización de la población.

El estudio diagnóstico está integrado por toda la población conformada por 12 escolares del primer ciclo con TEA de los municipios Pinar del Río, Consolación del Sur, Los Palacios, Sandino, San Luis y Viñales, estos se encuentran en Escuelas Especiales en cada uno de estos territorios.

Para la **caracterización de los escolares** se controlaron las variables siguientes: datos generales del menor, (grado, municipio al que pertenecen, nivel de desarrollo según su variabilidad, edad, sexo, zona de procedencia), el nivel cognitivo, desarrollo de la comunicación social, la situación de su preparación para la vida cotidiana y potencialidades para el tránsito escolar, intereses por el aprendizaje de la asignatura Lengua Española, el contexto escolar, familiar y comunitario.

**Tabla 1**

Municipio	Grado				Total de alumnos	Docentes	Directivos
	1ro	2do	3ro	4to			
Pinar del Río	2	1	2	1	6	5	2
Consolación del Sur	1	1			2	2	1
Los Palacios	1				1	1	1
Sandino	1				1	1	1
San Luis		1			1	1	1
Viñales	1				1	1	1
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>7</b>

**Tabla 2**

Grados	Municipios						Total
	P. del Río	C. del Sur	Los Palacios	Sandino	San Luis	Viñales	
1ro	2	1	1	1		1	<b>6</b>
2do	1	1			1		<b>3</b>
3ro	2						<b>2</b>
4to	1						<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>12</b>

**Tabla 3**

Municipio	Mat.	Nivel de desarrollo					
		Nivel Alto	%	Nivel Medio	%	Nivel Bajo	%
P. del Río	6	2	33.3	3	50	1	16.6
C. del Sur	2	1	50	1	50		
L. Palacios	1					1	100
Sandino	1	1	100				
San Luis	1			1	100		
Viñales	1			1	100		
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>33.3</b>	<b>6</b>	<b>50</b>	<b>2</b>	<b>16.6</b>

**Tabla 4**

Municipio	M at.	Edades									
		6	%	7	%	8	%	9	%	10	%
P. del Río	<b>6</b>	2	33.3			1	16.6	1	16.6	2	33.3
C. del Sur	<b>2</b>	1	50	1	50						
L. Palacios	<b>1</b>					1	100				
Sandino	<b>1</b>	1	100								

San Luis	1					1	100				
Viñales	1			1	100						
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>33.3</b>	<b>2</b>	<b>16.6</b>	<b>3</b>	<b>25</b>	<b>1</b>	<b>0.83</b>	<b>2</b>	<b>16.6</b>

**Tabla 5**

Municipios	Total	Sexo				Zona de residencia			
		F	%	M	%	R	%	U	%
P. del Río	6			6	100	2	33.3	4	66.6
C. del Sur	2	1	50	1	50	1	50	1	50
L. Palacios	1	1	100			1	100		
Sandino	1			1	100	1	100		
San Luis	1			1	100			1	100
Viñales	1			1	100	1	100		
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>16.6</b>	<b>10</b>	<b>83.3</b>	<b>6</b>	<b>50</b>	<b>6</b>	<b>50</b>

Para la caracterización de los maestros se tuvo en cuenta las siguientes variables: titulación, datos generales, dominio del tema, cualidades personales, conocimientos sobre sus escolares y su entorno, tendencia a la didáctica de la Educación Especial que asume en la práctica, línea de superación priorizada y temas en los que ha desarrollado experiencias pedagógicas.

De los 11 maestros todos tienen la titulación necesaria, de ellos 8 son máster en Ciencias de la Educación, Mención Educación Especial para un 72,7% y 3 licenciados lo que representa un 2,2%, 1 en Oligofrenopedagogía y 2 en Educación Especial.

Su experiencia de trabajo oscila entre 3 y 42 años. Se encuentran evaluados de MB 5 representando el 45,4% y el resto de B para un 54,5%. Se caracterizan por el amor y respeto hacia la profesión, dominan básicamente los contenidos que imparten y se encuentran comprometidos con la formación de este escolar para su el desarrollo del aprendizaje y la preparación para la vida social.

**Los directivos** fueron divididos en tres subgrupos: provincial, municipal y de centro.

**Tabla 6 Caracterización de los directivos**

Años de servicio	Cantidad	%	Grado científico		
			Dr.C	MSc	Lic.
<b>Nivel provincial</b>					
De 15 a 20 años	1	12.5		1	
De 20 a 25 años					
Más de 25 años					
<b>Total</b>	1	12.5		1	
<b>Nivel de centro</b>					
De 5 a 10 años	2	25		2	

De 15 a 20 años	2	25		1	1
De 20 a 25 años	1	12.5		1	
Más de 25 años	1	12.5		1	
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>75</b>		<b>5</b>	<b>1</b>
<b>Total General</b>	<b>8</b>	<b>100</b>			

**Anexo 4.** Relación de las dimensiones, indicadores y su relación con los instrumentos utilizados.

Dimensiones	Indicadores	Instrumentos				
		Revisión de documentos	Entrevistas		Observaciones a clases y otras actividades	Prueba pedagógica
			Maestros	Directivos		
<b>I. Actividad del maestro.</b>	1.1 Nivel de dominio de los objetivos.	X	X	X	X	
	1.2 Nivel de dominio del contenido.	X	X	X	X	
	1.3 Nivel de dominio del método.	X	X	X	X	
	1.4 Nivel de dominio de los medios de enseñanza.	x	X	X	X	
	1.5 Nivel de dominio de las formas de organización.		x	x	x	
	1.6 Nivel de dominio de la evaluación.	X	x	X	X	
<b>II. Actividad del escolar.</b>	2.1 Nivel con que se implica en el logro de la traducción.		X		X	X
	2.2 Nivel con que logra la interpretación.		X		X	X
	2.3 Nivel con que se implica en el logro de la extrapolación.		X		X	X
	2.4 Nivel con que aplica la comprensión textual a las diversas tipologías textuales		X	X	X	
	2.5 Nivel de motivación e interés que despierta en el escolar las tareas de comprensión.		X	X	X	
	2.6 Nivel con que aplica la comprensión textual a los diversos contextos en que interactúa.		X	X	X	
<b>III. Actividad del grupo</b>	3.1 Grado de establecimiento de interacciones sociales que establecen los miembros del grupo con el escolar con TEA.		X	X	X	
	3.2 Grado de cohesión grupal que permite el ofrecimiento de ayudas para la solución de la tarea grupal.		X	X	X	
	3.3 Nivel de comprensión del grupo por la meta grupal que permita guiar el aprendizaje y la socialización del escolar con TEA.		X	X	X	

## **Anexo 5 Guías para el análisis documental**

### **Objetivos:**

1. Valorar las indicaciones que se ofrecen en diferentes documentos normativos y orientadores sobre el proceso de comprensión textual en el primer ciclo.
2. Valorar los documentos que respaldan la concepción actual de la preparación de los docentes en el proceso de comprensión textual, con énfasis en el primer ciclo de la educación primaria y en especial en los escolares con TEA.
3. Determinar el comportamiento de las dimensiones con sus correspondientes indicadores de la VD en los docentes de la muestra, mediante el método de análisis documental.

### **Anexo 5.1: Guía para el análisis de los documentos del plan de estudio.**

#### **Fuentes utilizadas.**

- Programa y Orientaciones Metodológicas de Lengua Española del primer ciclo de la Educación Primaria.

**Objetivo:** Analizar cómo se ha abordado el proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española de los escolares del primer ciclo con TEA en los programas que se han impartido para este propósito.

#### **Criterios para el análisis:**

1. Valoración sobre la presencia de los objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de la comprensión textual en los programas de la educación primaria.
2. Concepción y tratamiento de los objetivos y contenidos en correspondencia con las necesidades y características de los escolares con TEA.
3. Concepción y tratamiento metodológico en relación con las necesidades y potencialidades de los escolares con TEA.

**Anexo 5.2** Revisión de caracterizaciones individuales, evaluaciones iniciales y parciales, estrategias de atención educativa, a partir del análisis del Inventario de las Dimensiones del espectro autista (IDEA), específicamente la dimensión relacionada con el lenguaje receptivo.

Puntualizar cómo el maestro diagnóstica y elabora acciones en la estrategia de atención educativa, teniendo en cuenta la dimensión relacionada con el lenguaje receptivo del Inventario de las Dimensiones del espectro autista (IDEA), para el proceso de comprensión textual.

### Anexo 5.3 Revisión de planes de clases

Se revisarán los planes de las clases que no serán observadas. Una vez analizados estos se llenará una planilla donde se ofrezca una evaluación de los indicadores de las dimensiones 1 y 2 en las categorías definidas. Se anexará información sobre aquellos indicadores que fueran evaluados de PA e I.

Indicadores	MA	A	PA	I
1.1 Dominio de los objetivos para el desarrollo de la comprensión textual del escolar con TEA.				
1.2 Dominio del contenido para el desarrollo de la comprensión textual del escolar con TEA.				
1.3 Dominio del método para el desarrollo de la comprensión textual del escolar con TEA.				
1.4 Dominio de medios de enseñanza para el desarrollo de la comprensión textual del escolar con TEA.				
1.5 Dominio de formas de organización para el desarrollo de la comprensión textual del escolar con TEA.				
1.6 Dominio de la evaluación para el desarrollo de la comprensión textual del escolar con TEA.				
2.1 Planificación de actividades para lograr el nivel de la traducción del texto.				
2.2 Planificación de actividades para lograr el nivel de la interpretación del texto.				
2.3 Planificación de actividades para lograr el nivel de la extrapolación del texto.				

### Anexo 6 Guías para la observación

**Objetivo:** Determinar el comportamiento de las diferentes dimensiones e indicadores de la VD.

#### Anexo 6.1 Guía de observación a clases.

**Objetivo:** Constatar cómo se contribuye desde la clase de Lengua Española, al desarrollo del proceso de comprensión textual en el escolar del primer ciclo con TEA.

Nombre del maestro: \_\_\_\_\_ Fecha de Observación: \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_ N° de escolares \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_

Forma de Organización: \_\_\_\_\_

#### Aspectos.

##### Dimensión 1 Actividad del maestro

- Realiza tareas de aprendizaje que transiten por los niveles de comprensión textual.
- Comunica los objetivos a los escolares donde se aprovechan sus vivencias y se asegure la motivación por la actividad.
- Intenciona las tareas de aprendizaje a partir de las preferencias individuales y las vincula con situaciones de la vida cotidiana.

- Atiende a las diferencias individuales en el aprendizaje de los escolares.
- Potencia la participación activa de los escolares sorteando con sabiduría las distracciones y disgregaciones propias de los escolares con TEA.
- Utiliza un lenguaje directivo, concreto, claro y sencillo que garantice la comprensión.
- Utiliza las potencialidades del contenido para estimular la comprensión de diversos tipos de texto.
- Construye un sistema de preguntas que guíen al escolar por los tres niveles de comprensión textual.
- Adapta las tareas de comprensión a partir la variabilidad en los niveles de desarrollo del escolar.
- Utiliza diferentes métodos específicos para el trabajo con el escolar teniendo en cuenta sus características.
- Concibe el sistema de clases que sirvan de modelo al escolar para el desarrollo de la comprensión textual.
- Utiliza diversos recursos didácticos caracterizados por la flexibilidad a fin de garantizar la solución de tareas de comprensión.
- Utiliza adecuadamente los niveles de ayuda que faciliten el aprendizaje sin error.
- Elabora de forma creativa medios adecuados a cada actividad, teniendo en cuenta la similitud con la realidad.
- Usa eficientemente los medios de enseñanza seleccionados para desarrollar la comprensión textual.
- Organiza el salón de clases utilizando variadas formas de organización que permita el aprendizaje colaborativo.
- Utiliza variadas formas de control de la actividad fomentando en el escolar la valoración y autovaloración.
- Vincula la actividad independiente con el contexto donde se desarrolla el escolar.

## **Dimensión 2 Actividad del escolar.**

- Realiza correctamente una lectura individual para extraer ideas principales y secundarias.
- Identifica palabras que no conoce y realiza la búsqueda de su significado a través de diferentes vías.
- Realiza una relectura para buscar el significado por el contexto.
- Realiza dibujos esquemáticos, representaciones, asociación de pictogramas, objetos de referencia, láminas al texto para la comprensión de lo que lee.
- Incorpora el vocabulario aprendido a su comunicación social.
- Divide el texto en partes según su estructura y determina la idea central.
- Responde preguntas que lo lleven a enjuiciar el texto.
- Resume de forma sencilla su opinión sobre el contenido del texto.
- Ejemplifica de forma sencilla el significado que se le atribuye al texto.



- Utiliza diferentes recursos como las narraciones con apoyos, dramatizaciones, dibujos para extrapolar lo que comprendió del texto.
- Señala situaciones o personas que se le parecen a lo que narra el texto.
- Siente motivación e interés por las tareas de comprensión.

### **Dimensión 3 Actividad del grupo.**

- Se motiva por la realización de actividades en colectivo.
- Siente placer en la colaboración que le brindan sus compañeros.
- Demuestra en sus modos de actuación lo aprendido con la ayuda de otros.
- Brinda su ayuda al grupo como individuo activo.
- Acepta la ayuda que le brindan otros para la realización de las tareas de aprendizaje.
- Cooperar de forma sencilla con la realización de la actividad dentro del grupo.
- Aporta al grupo sus conocimientos, estrategias y afectos.
- Acepta el contacto físico.
- Intercambia con el grupo sus criterios y puntos de vista de forma sencilla.

**Anexo 6.2: Observación a los escolares en otros contextos** (indicador 2.4, 2.5 y 2.6 de la dimensión 2) se realizará la observación a diferentes actividades extra docentes en diferentes contextos donde sea posible recopilar la información que se reclama aquí. Para ello se procederá de manera similar que la observación a clases.

### **Dimensión 2:**

- Reconoce la utilidad de los diferentes tipos de textos para la vida social.
- Emplea diferentes códigos (oral, escrito, icónico, simbólico, pictórico, musical, gestual y otros) para expresar la comprensión de un texto.
- Utiliza alternativas, procedimientos y recursos propios teniendo en cuenta sus características para la comprensión de cualquier tipo de texto en diferentes contextos.
- Identifica diferentes tipos de textos en variados contextos.
- Logra utilizar procedimientos y/o rutinas estructuradas para realizar el análisis del texto.
- Logra extrapolar de forma sencilla los conocimientos adquiridos en el análisis de un texto a situaciones que se le presenten en el contexto donde interactúa.
- Demuestra en sus modos de actuación el desarrollo de habilidades de comprensión textual.
- Demuestra actitudes y comportamientos adecuados en su interacción social independiente.

### **Dimensión 3:**

- Siente placer en la colaboración que le brindan sus compañeros.
- Establece relaciones adecuadas de interacción social.
- Demuestra en sus modos de actuación lo aprendido con la ayuda de otros.
- Coopera de forma sencilla con la realización de la actividad dentro del grupo.
- Siente placer por la realización de actividades grupales.
- Acepta el contacto físico.
- Intercambia con el grupo sus criterios y puntos de vista de forma sencilla.
- Transfiere la ayuda a otros grupos sociales.

### **Anexo 7 Pruebas pedagógicas del primer ciclo. Diagnóstico inicial.**

**Objetivo general:** Comprobar el nivel con que se implican los escolares del primer ciclo con TEA en el desarrollo de tareas de aprendizaje por niveles de comprensión textual.

#### **Indicaciones para su aplicación.**

Se recomienda realizarlos de forma escrita, aunque con una lectura oral y la explicación previa acerca de cómo deben proceder.

En caso de que existan escolares con serias dificultades para la escritura, dada la complejidad de sus necesidades educativas especiales, el aplicador podrá registrar sus respuestas orales.

Además el aplicador puede realizar algunas preguntas de apoyo si el escolar las necesita, brindando de esta manera el primer nivel de ayuda sobre la situación presentada.

#### **Primer grado**

Observar ilustraciones seriadas que aparecen en el libro de texto “A Leer” del primer grado. Pág. 6.

1. ¿Qué actividades está realizando el niño?

2. De las actividades que observas marca con una X cuál de ellas realizas tú para ir a la escuela.

\_\_\_ cepillarte los dientes

\_\_\_ ponerte los zapatos

\_\_\_ vestirse

\_\_\_ jugar

\_\_\_ desayunar

\_\_\_ ver el televisor

3. ¿Cómo deben ir los niños a la escuela?

4. Se seleccionarán dos escolares que se colocarán al frente del aula e imitarán una situación del

quehacer diario: cepillarse los dientes, ponerse los zapatos, vestirse, pero esto lo realizarán con gestos y ademanes.

5. ¿Qué actividades están realizando tus compañeros?

6. ¿Cómo lo hacen?

7. ¿Cómo lo harías tú?

### **Segundo grado.**

Presentar el siguiente texto: El viaje a la playa.

Ofelia y su primo Luis fueron el sábado a la playa. Juntos recogieron caracoles, hicieron un castillo de arena y jugaron a la pelota. Se divertieron mucho en la playa.

1. ¿Cuál es el título de la lectura?

2. Señala las palabras que no conoces.

3. ¿Qué hicieron Ofelia y Luis en la playa?

4. Marca con una x la respuesta correcta: En la playa debes

\_\_\_\_\_ Bañarte con mamá o papá.

\_\_\_\_\_ Pescar en un barco tú solo.

\_\_\_\_\_ No coger demasiado sol.

5. Conversa sobre las medidas de seguridad que debes poner en práctica en la playa.

6. Escenifica los movimientos de los brazos al nadar.

7. Se le presentarán varios objetos o pictogramas a los escolares y ellos seleccionarán los que se corresponden con la playa (trusas, balsas, pelota, salvavidas, cubito, pala, arena, entre otros)

8. Dramatiza o dibuja sobre lo que haces tú en la playa.

### **Tercer grado**

Lectura del texto "Aladino y la Lámpara Maravillosa"

1. Se le presentará una secuencia de láminas desordenadas del cuento "Aladino y la Lámpara Maravillosa".

Se apoyará para la narración en un plan: ¿Cómo se llama el cuento? ¿Qué hacía Aladino? ¿Quién conversó con Aladino? ¿Para dónde fueron? ¿Qué le sucedió al llegar a la cueva? ¿Quién apareció a limpiar la lámpara? ¿Cómo premió el genio a Aladino? ¿Se sintió feliz Aladino, por qué?

2. Si alguien te preguntara cómo es Aladino cómo lo describirías.

3. Podrás pintar una escena del cuento.

4. Te gustaría ser como Aladino. ¿Por qué?

5. Muéstrale a tus compañeros la escena del cuento que más te gustó. Apóyate en el lenguaje extraverbal.

#### **Cuarto grado.**

Lee atentamente el siguiente texto: "He salido de paseo al bosque con mis compañeros. Al llegar, nos fuimos a recoger diferentes hojas. Estaba yo mirando un animal raro, de pronto me quedé solo. Miré por todas partes, corrí por el bosque... ¡Nada! mis compañeros se habían ido.... Por fin, al cabo de dos días, vi la cara feliz de mis padres que me habían encontrado..."

1. Selecciona las palabras que no conoces ¿Cómo puedes llegar a conocer su significado?
2. Completa con tus compañeros el relato de tu pérdida, para ello has de responder las siguientes preguntas: ¿Qué sucedió en los dos días que estabas perdido? ¿Qué hiciste? ¿Qué otra cosa harías?
3. ¿Qué consejos le darías a tus compañeros?
4. Describe con gestos o dramatiza una escena de lo que hiciste en esos días.

#### **Anexo 8 Guía de entrevista a docentes**

**Objetivo:** Obtener información sobre las posibilidades que brinda la asignatura Lengua Española para el proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA.

Consigna:

Maestro: El presente cuestionario es un instrumento auxiliar para la investigación que estamos realizando con respecto al proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española de los escolares del primer ciclo con TEA, es por ello que se solicita su colaboración. Su información es importante para el logro de los objetivos propuestos.

Datos generales.

Titulación: \_\_\_\_\_

Años de Experiencia: \_\_\_\_\_ En la especialidad de Autismo: \_\_\_\_\_

Grado que trabaja: \_\_\_\_\_ Municipio: \_\_\_\_\_

Cursos recibidos relacionados con la atención educativa al escolar con TEA: \_\_\_\_

Cursos recibidos relacionados con la metodología de la asignatura Lengua Española \_\_\_\_

Actividades

1. Explique cómo organiza y adapta la asignatura Lengua Española en el currículo de los escolares con TEA de manera que contribuya al proceso de comprensión textual.
2. ¿Qué actividades dentro del sistema de clases planifica y realiza usted que favorezcan la realización de tareas que transiten por los diferentes niveles de comprensión textual?
3. ¿Considera usted que en sus clases de Lengua Española comunica los objetivos a los escolares aprovechando sus vivencias? Explique cómo lo hace.

4. ¿Cómo usted logra evitar durante la clase las distracciones y disgregaciones propias de los escolares con TEA?
  5. ¿Cómo usted ofrece una intencionalidad a las tareas de aprendizaje para favorecer la comprensión textual de manera que los escolares vinculen las habilidades de comprensión con situaciones de la vida? Ejemplifique.
  6. ¿Cómo usted incluye en todo el sistema de clases las tareas de comprensión con énfasis en los que estén relacionados con la vida escolar, familiar y comunitaria de sus escolares?
  7. ¿Cómo concibe el sistema de clases que sirva de modelo al escolar para el proceso de comprensión textual?
  8. ¿Qué recursos didácticos utiliza y cómo los flexibiliza usted para garantizar la solución de tareas de comprensión?
  9. ¿Qué formas de organización usted utiliza para el desarrollo de su sistema de clases? Mencione alguna de ellas.
  10. ¿Qué técnicas e instrumentos usted utiliza para la comprobación y el control de los conocimientos adquiridos? Mencione alguna de ellas.
  11. ¿Qué habilidades posee el escolar con TEA que atiendes para la traducción de un texto? (lectura individual, relectura, trabajo con el diccionario, realización de dibujos esquemáticos, asociación de pictogramas entre otras).
  12. ¿Qué habilidades posee el escolar con TEA que atiendes para la interpretación de un texto? (determina la idea central, responde preguntas, da su opinión de forma sencilla sobre el contenido del texto, ejemplifica, valora de forma crítica algunas ideas contenidas en el texto).
  13. ¿Qué habilidades posee el escolar con TEA que atiendes para la extrapolación de un texto? (narra, dramatiza, dibuja lo que comprendió del texto, valora de forma sencilla, demuestra lo comprendido en situaciones de la vida).
  14. ¿Cómo aplica la comprensión de un texto en su práctica social independiente?
  15. ¿Cómo participa el escolar con TEA en las interacciones sociales que realiza con el grupo?
  16. ¿Qué papel juega el grupo en el desarrollo del aprendizaje y la socialización del escolar con TEA?
- Realice una valoración de los elementos que debe poseer el proceso de comprensión textual desde la Lengua Española teniendo en cuenta los niveles de comprensión textual en el escolar con TEA.

Elementos:

---

Instrucciones para su aplicación: Está dirigida a maestros de la Escuela Especial para escolares con TEA y otros maestros que laboran con un escolar con TEA en centros de la Educación Especial de la provincia Pinar del Río.

**Anexo 9 Guía de entrevista a directivos.**

**Objetivo:** Obtener información acerca del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

**Consigna:** Solicitamos de usted su colaboración para el desarrollo de este estudio, que tiene como finalidad elaborar una concepción didáctica del proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

**Titulación:** \_\_\_\_\_

**Datos generales:** \_\_\_\_\_ **Años de Experiencia:** \_\_\_\_\_

**En la especialidad de Autismo:** \_\_\_\_\_

**Nivel en que se desempeña:** \_\_\_\_\_

- 1-¿Cuál es su opinión acerca de la importancia de la comprensión textual en los escolares con TEA?
- 3-¿A su juicio cuáles son las principales dificultades que posee el proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española en los escolares con TEA?
- 4-Valore cuál o cuáles de los niveles de comprensión textual (traducción, interpretación o extrapolación) son los más y menos logrados en el comprensión textual desde la asignatura Lengua Española en los escolares del primer ciclo con TEA.
- 5-¿Expresa cuáles son los principales logros y debilidades que presentan los miembros de las estructuras de dirección subordinadas y los docentes, en relación con la orientación teórica y metodológica para favorecer la calidad del proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española de los escolares del primer ciclo con TEA?
6. ¿A su juicio qué papel juega el grupo para al desarrollo del aprendizaje del escolar con TEA?
7. ¿Cómo el escolar con TEA utiliza las relaciones que establece con el grupo para la realización de la actividad individual y colectiva?

8. ¿Considera necesario elaborar una concepción didáctica del proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española en los escolares del primer ciclo con TEA?

## Anexo 10 Resultados de la revisión de planes de clases.

### Anexo 11 Resultados iniciales de los indicadores de las observaciones a clases y actividades en otros contextos.

	Dimensión 1										Dimensión 2													Dimensión 3														
Maestros	1.1	P	1.2	P	1.3	P	1.4	P	1.5	P	1.6	P	ÍNDICE	2.1	P	2.2	P	2.3	P	2.4	P	2.5	P	2.6	P	ÍNDICE	3.1	P	3.2	P	3.3	P	ÍNDICE					
1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	IA	1	PA	3	0,38095	PA	3	IA	1	IA	1	IA	1	PA	3	IA	1	0,21428571	PA	3	PA	3	IA		1	0,28571429				
2	IA	1	PA	3	IA	1	PA	3	IA	1	IA	1	0,2381	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	0,11904762	PA	3	IA	1	IA		1	0,19047619				
3	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	0,14286	PA	3	IA	1	IA	1	PA	3	PA	3	IA	1	0,21428571	A	5	A	5	PA		3	0,47619048				
4	PA	3	PA	3	IA	1	PA	3	PA	3	PA	3	0,38095	PA	3	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	0,16666667	PA	3	PA	3	PA		3	0,28571429				
5	PA	3	PA	3	IA	1	PA	3	IA	1	PA	3	0,33333	A	5	PA	3	IA	1	PA	3	PA	3	IA	1	0,30952381	A	5	A	5	PA		3	0,47619048				
6	A	5	A	5	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	0,52381	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	0,11904762	PA	3	IA	1	IA		1	0,19047619				
7	IA	1	PA	3	IA	1	PA	3	PA	3	PA	3	0,33333	A	5	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	0,4047619	A	5	A	5	A		5	0,47619048				
8	PA	3	A	1	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	0,42857	A	5	PA	3	IA	1	PA	3	A	5	PA	3	0,4047619	A	5	A	5	PA		3	0,47619048				
9	IA	1	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	A	5	0,47619	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	0,11904762	PA	3	PA	3	IA		1	0,28571429				
10	A	5	A	5	PA	3	A	5	PA	3	PA	3	0,57143	PA	3	IA	1	IA	1	IA	1	PA	3	IA	1	0,21428571	A	5	PA	3	PA		3	0,38095238				
11	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	PA	3	0,19048	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	IA	1	0,30952381	A	5	A	5	PA		3	0,47619048				
12														A	5	PA	3	IA	1	PA	3	A	5	PA	3	0,4047619	A	5	A	5	PA		3	0,47619048				
Promedio Indicadore	2,4545		2,8182		1,9091		3		2,0909		3			3,1667		1,8333		1,33		2		2,67		1,5				4,167		0	3,6667		0	2,5				
Índice Indicadores	0,3506		0,4026		0,2727		0,4		0,2987		0,4			0,4524		0,2619		0,19		0,29		0,38		0,21				0,595		0	0,5238		0	0,3571				
Evaluación Indicador	PA		PA		PA		PA		PA		PA			PA		PA		IA		PA		PA		IA				A		A		PA						
Ponderación	3		3		3		3		3		3			3		3		1		3		3		1				5		5		3						
Índice de la Dimensi	0,428571429												0,333333333												0,619047619													
Evaluación Dimensió	PA												PA												A													



**Anexo 12. Resultados iniciales de los indicadores de las pruebas pedagógicas.**

Alumnos		Dimensión 2						
		2.1	P	2.2	P	2.3	P	ÍNDICE
1		IA	1	IA	1	IA	1	0,1428
2		PA	3	IA	1	IA	1	0,238
3		PA	3	IA	1	IA	1	0,238
4		IA	1	IA	1	IA	1	0,1428
5		PA	3	PA	3	IA	1	0,3333
6		PA	3	IA	1	IA	1	0,238
7		PA	3	PA	3	IA	1	0,3333
8		PA	3	PA	3	IA	1	0,3333
9		IA	1	IA	1	IA	1	0,1428
10		IA	1	IA	1	IA	1	0,1428
11		A	5	PA	3	IA	1	0,4285
12		A	5	PA	3	IA	1	0,4285
<b>Promedio Indicadores</b>			2,67		1,83		1	
<b>Índice Indicadores</b>			0,38		0,26		0,14	
<b>Evaluación de los Indicadores</b>			PA		PA		IA	

### Anexo 13. Resultados iniciales de los indicadores de la entrevista a docentes.

	Dimensión 1												Dimensión 2													Dimensión 3								
Maestros	1.1	P	1.2	P	1.3	P	1.4	P	1.5	P	1.6	P	ÍNDICE	2.1	P	2.2	P	2.3	P	2.4	P	2.5	P	2.6	P	ÍNDICE	3.1	P	3.2	P	3.3	P	ÍNDICE	
1	PA	1	A	5	A	5	MA	7	A	5	A	5	0,66667	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	A	5	0,4	A	5	A	5	PA	3	0,62	
2	IA	1	PA	3	IA	1	PA	3	PA	3	PA	3	0,33333	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	PA	3	0,19047619	PA	3	IA	1	IA	1	0,24	
3	IA	1	PA	3	IA	1	PA	3	PA	3	PA	3	0,2619	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	PA	3	PA	3	0,23809524	PA	3	PA	3	IA	1	0,33	
4	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	PA	3	IA	1	0,16667	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	0,14285714	PA	3	PA	3	IA	1	0,33	
5	IA	1	PA	3	IA	1	PA	3	IA	1	PA	3	0,21429	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	PA	3	IA	1	0,19047619	A	5	A	5	A	5	0,71	
6	A	5	A	5	A	5	A	5	PA	3	PA	3	0,54762	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	0,42857143	A	5	A	5	PA	3	0,62	
7	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	0,11905	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	0,14285714	PA	3	PA	3	PA	3	0,43	
8	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	PA	3	0,40476	PA	3	IA	1	IA	1	PA	3	PA	3	PA	3	0,33333333	PA	3	IA	1	IA	1	0,24	
9	IA	1	PA	3	IA	1	PA	3	PA	3	PA	3	0,2619	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	0,14285714	A	5	A	5	PA	3	0,62	
10	IA	1	PA	3	IA	1	PA	3	PA	3	PA	3	0,2619	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	0,42857143	A	5	A	5	A	5	0,71	
11	IA	1	PA	3	IA	1	PA	3	IA	1	PA	3	0,21429	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	PA	3	PA	3	0,23809524	A	5	PA	3	PA	3	0,52	
12														PA	3	IA	1	IA	1	PA	3	PA	3	IA	1	0,28571429								
Promedio Indicadores		1,5455		3		1,909		3,364		2,636		2,818			1,8333		1,5		1,5		2		2,333		2,3333			4,091	0	3,545	0	2,6364		
Índice Indicadores		0,2208		0,429		0,273		0,481		0,377		0,403			0,2619		0,2143		0,2143		0,286		0,333		0,3333			0,58		0,51		0,38		
Evaluación Indicadores		IA		PA		PA		PA		PA		PA			PA		IA		IA		PA		PA		PA			A		A		PA		
Ponderación		1		3		3		3		3		3			3		1		1		3		3		3			5		5		3		
Índice de la Dimensión	0,380952381														0,333333333														0,619					
Evaluación Dimensión	PA														PA														A					

#### Anexo 14. Resultados iniciales de los indicadores de la entrevista a directivos.

Dimensión 1													Dimensión 3																					
Directivos	1.1	P	1.2	P	1.3	P	1.4	P	1.5	P	1.6	P	ÍNDICE	3.1	P	3.2	P	3.3	P	ÍNDICE														
1	IA	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	0,38095	PA	3	PA	3	IA	1	0,33														
2	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	PA	3	0,47619	A	5	A	5	PA	3	0,62														
3	IA	1	IA	1	IA	1	PA	3	IA	1	IA	1	0,19048	PA	3	IA	1	IA	1	0,24														
4	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	IA	1	0,14286	PA	3	IA	1	IA	1	0,24														
5	IA	1	PA	3	IA	1	PA	3	PA	3	PA	3	0,33333	PA	3	PA	3	PA	3	0,43														
6	PA	3	A	5	PA	3	MA	7	PA	3	A	5	0,61905	A	5	A	5	A	5	0,71														
7	IA	1	PA	3	IA	1	PA	3	PA	3	PA	3	0,33333	PA	3	PA	3	A	1	0,33														
8	PA	3	PA	3	IA	1	A	5	PA	3	PA	3	0,42857	A	5	A	5	PA	3	0,62														
9	A	5	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	0,47619	A	5	A	5	A	5	0,71														
10	PA	3	IA	1	PA	3	PA	3	PA	3	IA	1	0,33333	A	5	PA	3	PA	3	0,52														
11	A	5	PA	3	IA	1	PA	3	PA	3	IA	1	0,38095	A	5	A	5	A	5	0,71														
Promedio Indicador	2,4545				2,636				1,9091				3,5455				2,6364		0	2,4545				4,091		0	3,545		0	2,818				
Índice Indicadores	0,3506				0,377				0,2727				0,5065				0,3766		0,3506						0,58				0,51				0,40	
Evaluación Indicador	PA				PA				PA				A				PA		PA						A				PA					
Ponderación	3				3				3				5				3		3						5				5				3	
Índice de la Dimens	0,476190476																	0,62																
Evaluación Dimensi	PA																	A																

#### Anexo 15 Resultados iniciales de los indicadores por dimensiones.

	Dimensión 1						Dimensión 2						Dimensión 3		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III
Índice Indicadores	0,32	0,42	0,28	0,48	0,36	0,40	0,37	0,25	0,18	0,29	0,36	0,27	0,59	0,51	0,38
Evaluación de los Indicadores	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	IA	IA	PA	PA	PA	A	A	PA
Ponderación	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	5	5	3
Índice de las dimensiones	0,43						0,33						0,62		
Evaluación de la dimensión	PA						PA						A		

## Anexo 16. Ejemplos de actividades de comprensión desde la utilización de la enseñanza estructurada.

### Anexo 16.1 Ejemplo de rutinas estructuradas basadas en la utilización de apoyos visuales



### Anexo 16.2 Ejemplo de una actividad de comprensión utilizando el método de emparejamiento.

Emparejamiento: emparejar la palabra impresa con un patrón conocido (visual)

Texto: El niño come plátano.



Niño come plátano

Otros ejemplos a utilizar



### Anexo 16.3 Ejemplo de una actividad de comprensión utilizando el método de recodificación.

**Recodificación:** si no conoce la palabra impresa, busca otros recursos que les ayuden a centrar la atención en las palabras o frases del texto que son más importantes para su comprensión, desarrollando habilidades que constituyen los primeros pasos para la aplicación de la técnica del lenguaje facilitado.



**El niño come plátano.**

Después de buscar apoyo visual, si no comprende el verbo (acción que se realiza) u otra palabra contenida en la oración se brinda apoyo visual con pictogramas o videos (puede ser un escolar o el mismo escolar realizando la acción)



**Comer**

Posteriormente se pone el ejemplo personal con el escolar. Se recomienda con el uso de apoyos visuales, fotografías, videos.



**Yo como huevo**

Finalmente se vuelve al texto leído para controlar la comprensión del texto.

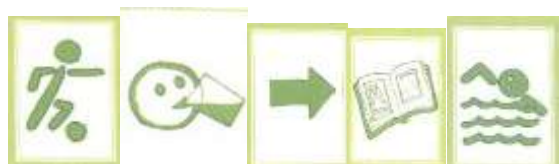
El niño come plátano.

**Anexo 16.4** Ejemplo de apoyos visuales para el desarrollo de la comprensión textual.

**Ej: Agenda de la asignatura**

SALUDAR	SENTARSE	OBSERVAR	ESCUCHAR	ASOCIAR	SORPRESA	TERMINAR

**Ej: Agenda de verbos u acciones** (Se podrá confeccionar una por cada clase o una general para la asignatura)



jugar beber entrar leer nadar

Ej: Diccionario pictográfico con las palabras del vocabulario



Pelar: cortar la cáscara



El niño pela la naranja.

**Anexo 16.5 Ejemplo de agenda pictográfica.**

**Agenda Pictográfica:** representa con pictogramas la secuencia de acciones a realizar para comprender un texto en un contexto social determinado

LEER	OBSERVAR	EMPAREJAR	RECODIFICAR	ASOCIAR EN MI DICCIONARIO	OPINO	COMPRENDIENDO SI NO(PIDO AYUDA)
		COMER	COMER			

**Anexo 16.6** Ejemplo de otros medios de enseñanza para el proceso de comprensión textual.



ESCRIBIR



DIBUJAR

## Agenda de verbos mentales u acciones



**Anexo 17** Sistema de clases para el desarrollo del proceso de comprensión textual del escolar del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española.

### Fundamentación General.

En el proceso de preparación del sistema de clases, el docente deberá realizar una valoración profunda sobre en qué medida el contenido de enseñanza que él va a estructurar aporta a la instrucción, educación y desarrollo del escolar con TEA. Deberá cuidar que en la planificación de sus clases se cumplan los principios y exigencias didácticas, así como estén presentes las categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además deberá tener presente la relación entre la formación por etapas de las acciones mentales y los pasos metodológicos para el tratamiento de la lectura de un texto y su comprensión desde la clase de Lengua Española.

Consideramos necesaria que el maestro tenga en cuenta una serie de elementos necesarios, los cuales constituyen aspectos organizativos fundamentales de partida para la planificación del sistema de clases los cuales se exponen a continuación:

- Conocimiento detallado del diagnóstico del escolar y la historia social personal de vida.
- Conocimiento detallado de las características del desarrollo a partir del proceso de evaluación psicopedagógica y el diseño de su estrategia educativa, determinando potencialidades y necesidades en el área de comunicación social, comportamiento y cognición, en esta última es importante conocer las necesidades en el lenguaje receptivo para poder desplegar todas las posibilidades instructivas y educativas que potencien al máximo las potencialidades para desarrollar la comprensión textual.
- Dominio de los objetivos y contenidos esenciales de cada una de las unidades didácticas del programa de la asignatura en el ciclo y en el grado. (Análisis metodológico)
- Adaptar si es necesario las exigencias de los objetivos, contenidos o el ajuste de las tareas, teniendo en cuenta la variabilidad en el desarrollo del escolar con TEA. La adaptación no debe provocar supresión o alejamiento de los objetivos, contenidos o tarea en cuestión, porque las intenciones educativas para estos escolares son iguales a las de todos los escolares del primer ciclo de la Educación Primaria.

- Considerar los objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza, formas de organización y la evaluación como categorías didácticas, además el uso de recursos didácticos (lenguaje facilitado, el aprendizaje cooperativo y la dramatización) para el desarrollo de la comprensión textual en estos escolares con TEA.
- Considerar las potencialidades educativas del contenido para vincularlo con los diferentes contextos donde se desarrolla el escolar.

Los elementos anteriores permitirán al maestro la comprensión exacta del volumen de información que han de aprender los escolares (exigencias a alcanzar), así como prever con anticipación cómo se han de trabajar los niveles de comprensión textual en el transcurso del sistema de clases.

El sistema de clases, es instrumentado por el maestro a partir del nivel de desarrollo alcanzado por cada escolar. A continuación mostraremos cómo puede ser concebido un sistema de clases en el 2do Grado.

**Clase 1. Asunto:** Lectura opcional 1.

**Objetivo:** Leer de manera que facilite la decodificación del código escrito del texto a través del trabajo con el texto desarrollando en los escolares habilidades de interacción social.

**Método:** Trabajo con el texto, emparejamiento, recodificación.

**Procedimientos:** reflexión sobre su actuación, dibujo, dramatizaciones.

**Medios de enseñanza:** agenda pictográfica, pictogramas, agenda de verbos mentales, panel de intenciones, objetos reales, video, láminas, pizarrón.

**Tiempo:** 25 a 30 minutos.

**Dirección del proceso de la actividad (Etapas que se ponen de manifiesto):**

**Etapas motivacional y de orientación (Preparación para la lectura):**

- Organización de la agenda individual con apoyo visual: Los escolares van construyen lo que van a realizar en la clase con la ayuda del maestro, se transitara por los niveles de ayuda hasta que logren realizarlo.
- Motivación: La maestra comienza comentando sobre la importancia de la lectura y de comprender los textos escritos para su desarrollo personal, de acuerdo a sus potencialidades, los demás escolares dan sus opiniones al respecto. (La maestra y los escolares de conjunto, han conveniado dedicar este primer momento de la clase a reflexionar sobre la actividad de lectura y la comprensión, en todas las clases uno de los escolares comenta).
- Base orientadora de la acción: En la orientación de la tarea de la clase anterior los escolares guiados por la maestra, habían comentado sobre temas de interés personal, la maestra propone que



seleccionen un texto sobre ese tema e indaguen ¿Dónde pueden buscar los textos? Los escolares como resultado del trabajo sistemático le responden: en la biblioteca de la escuela; un texto de un amigo; en la casa con mamá y otros en el libro de texto de lectura o de otras asignaturas, posibilitando de esta manera que el escolar con TEA pueda elegir el texto que trabajará durante la clase según sus motivaciones e intereses, de esta manera se desarrollará en ellos la autodeterminación.

Es importante en este momento que la maestra a partir de los textos propuestos por los escolares, elijan entre todos el texto que trabajaran en la clase, puede utilizar para ello la votación por puntos, la caja del texto escogido, Juan elige a..., entre otras creadas por la iniciativa colectiva.

- En este momento la acción de los escolares estará dirigida a activar el conocimiento que tienen del tema, a través de diferentes procedimientos: Me pregunto a mí mismo: ¿Qué conozco sobre el tema?; ¿Qué me falta por conocer?

La acción de la maestra estará dirigida de conjunto con los escolares a organizar la rutina estructurada de las acciones o guía de pasos que les posibilitará de forma autónoma a comprender el texto. Ej: Leer- comentar- buscar palabras- emparejar- leer- preguntar- busco apoyo -dibujo-escribo-estímulo.

### **Etapas de Ejecución.**

Lectura modelo por el maestro (Apoyándose en el lenguaje oral, gestual, la pantomima, o los Sistemas Alternativos y aumentativos de la comunicación)

Maestra: Orienta comenzar la actividad de lectura individual total o por partes en dependencia de la extensión del texto.

Acción: Emparejar e Identificar (recodificación).

Operaciones (procedimientos): Leo la lectura, busco las palabras que no conozco, emparejo las palabras en mi cuaderno de pictogramas, agenda de verbos mentales, panel de intenciones, láminas, etc. Vuelvo a leer para buscar el significado por el contexto, Pregunto a otras personas (maestros, compañeros, hermanos, padres). Este procedimiento implica que realice preguntas como: ¿Qué quiere decir...? ¿Qué significa...?, Busco en el diccionario u otros textos, busco en la agenda los verbos mentales que no conozco, me apoyo en mi cuaderno de pictogramas.

El maestro apoyará al escolar con la presentación de láminas, objetos reales, videos, frases en lenguaje facilitado, entre otras de manera que el escolar pueda comprender los significados. También pudiera presentar el texto en lenguaje facilitado o de conjunto con el escolar en dependencia del nivel de desarrollo alcanzado reelaborar el texto con el uso de este recurso didáctico.

Acción: definir.

Operaciones (procedimientos): Dibujo o escribo sobre las nuevas palabras, Busco sinónimos y antónimos.

### **Etapas de Control:**

Maestra: Pregunta sobre la actividad realizada y qué hicieron para trabajar con el vocabulario desconocido en el texto leído.

Escolares: Cada escolar explicará los procedimientos que utilizó para buscar información sobre el nuevo vocabulario. Posteriormente se realiza el control colectivo de ideas donde los escolares expresen como llegaron al conocimiento, se puede realizar por parejas, equipos.

Orientación de la tarea: Leer el texto y decir el tipo de texto, cuáles son las partes que lo caracterizan (Para sentar la base de la próxima clase).

**Clase 2. Asunto:** Lectura opcional 1.

**Objetivo:** Leer de manera que facilite la comprensión literal a través del trabajo con el texto desarrollando las habilidades de interacción social.

**Método:** Trabajo con el texto.

**Procedimientos:** Reflexión sobre su actuación, pantomima, dibujo, dramatizaciones.

**Medios de enseñanza:** pictogramas, agenda de verbos mentales, objetos reales, video, láminas, pizarrón.

**Tiempo:** 25 a 30 minutos.

**Dirección del proceso de la actividad (Etapas que se ponen de manifiesto):**

### **Etapas motivacional y de orientación:**

- Motivación: Los escolares comentan sobre las palabras aprendidas en la clase anterior y la importancia de realizar las acciones realizadas a la hora de enfrentarse a un texto escrito y la importancia de organizar una rutina de acciones lógicas para comprender el texto e interactuar ante diferentes situaciones sociales.
- Base orientadora de la acción: La maestra pregunta sobre el tipo de texto que se está leyendo y conversan sobre las características propias y las preguntas que pueden generar los mismos.  
La acción de la maestra estará dirigida a de conjunto con los escolares organizar en sus agendas individuales las acciones o guía de pasos que les posibilitará de forma autónoma a comprender el texto.

Ej: Leer- comentar- me pregunto- dibujo- escribo-estimulo

### **Etapas de ejecución:**

Maestra: Orienta la actividad: Lean la lectura, para comentar sobre lo que dice el texto.

Escolares: Leen la lectura y seleccionan los procedimientos a emplear para comprender el texto según el tipo de texto.

Acción: Relacionar.

Operaciones (procedimientos):

- Busco e identifico el tipo de texto ante el que estoy: Leo el texto, releo el texto con mis compañeros(lectura dialogada), reflexiono sobre sus características, comento con otros compañeros las características, Comparo las características con otros textos leídos anteriormente, Preciso las características generales y las particulares esenciales, Aprendo a preguntarme a mí mismo (Se preguntan y reflexionan sobre. ¿De qué se habla? ; ¿De quién se habla? ; ¿Qué se dice de...? en el texto), Dibujo o escribo sobre lo que leí.

El maestro podrá apoyarse de preguntas de selección múltiple:

En el texto se habla de \_\_\_\_\_

Se dice que: \_\_\_\_\_ -

#### **Etapas de control:**

Maestra: Pregunta sobre la actividad realizada y qué hicieron para comprender los textos seleccionados.

Escolares: Cada escolar o en grupo explicará los procedimientos que utilizó para buscar información sobre el nuevo vocabulario y las ideas esenciales de cada parte del texto.

Orientación de la tarea: Buscar otras informaciones sobre el tema leído, para preparar para la próxima clase una “Actividad Socioeducativa” para ampliar lo leído, debatir ideas y temas de interés.

**Clase 3. Asunto:** Lectura opcional 1.

**Objetivo:** Leer de manera que facilite la comprensión inferencial del significado del texto leído a través del trabajo con el texto que posibilitarán realizar conexiones coherentes entre la información que poseen y otra recopilada del tema y la nueva que brinda el texto desarrollando la socialización.

**Método:** Trabajo con el texto.

**Procedimientos:** Reflexión sobre su actuación, dibujo, dramatizaciones.

**Medios de enseñanza:** láminas, objetos reales, pizarrón, pictogramas.

**Tiempo:** 30 minutos.

**Dirección del proceso de la actividad (Etapas que se ponen de manifiesto):**

**Etapas motivacional y de orientación:**

- Motivación: Los escolares comentan acerca de la utilización de procedimientos que pueden utilizar al operar con los conocimientos que poseen sobre determinados temas para poder extraer información sobre el texto y su importancia para su desarrollo posterior.
- Base orientadora de la acción: La maestra invita a los escolares a conversar sobre sus experiencias en el desarrollo de las "Actividades Socioeducativas" en otras clases y comentan cómo les gustaría realizar la del día.
- Organizar la agenda de la clase con las acciones a realizar para comprender el texto. EJ: leer- me pregunto- comentar-pongo ejemplos- me pregunto más- cambio el final- soluciono el problema- actividad socioeducativa

### **Etapas de ejecución:**

Maestra: Orienta la actividad: Leer el texto y profundizar acerca de lo leído.

Escolares: Leen y utilizan procedimientos para prepararse para la "Actividad Socioeducativa".

Acción: Deducir.

Operaciones (procedimientos): Me pregunto a mí mismo (¿De qué se habla?, ¿De quién se habla?, ¿Qué se dice de...?, ¿Qué otra información poseo sobre este tema?); Me cuestiono lo leído (Debate sobre lo que lee, a partir de sus puntos de vista).

Acción: Ejemplificar.

Operaciones (procedimientos): Pongo ejemplos, Busco contraejemplos.

Acción: Jerarquizar.

Operaciones (procedimientos): Busco argumentos (Comparan y aplican, de forma consciente los conocimientos sobre el tema, buscando: ¿Por qué ocurre...?, ¿Cuál es la causa de...?, ¿Para qué ocurre/se requiere/es de utilidad...?)

Acción: Transformar.

Operaciones (procedimientos): Busco mis argumentos para cambiar el final, reelaborar el texto o elaborar otra historia a partir de la leída. Resumo el tema del texto que leí.

Acción: Transferir.

Operaciones (procedimientos): Planteo suposiciones (A partir del análisis del texto que leen expresen hipótesis o posibles soluciones a las situaciones que se van sucediendo en el mismo).

### **Etapas de control:**

Maestro: Orienta el desarrollo de la "Actividad Socioeducativa".

Escolar: Comentan sobre el texto leído y sus vivencias acerca de ese tema, además observan a sus compañeros cuando hablan de su tema y si lo conocen también opinan sobre el mismo.

Cada escolar explicará la estrategia (procedimientos seleccionados) que utilizó para extraer significado del texto leído y vincularlo con los conocimientos que tenía y sus vivencias.

También se recomienda el uso de guías de autoevaluación, donde el escolar colocará en la columna de la derecha la actividad desarrollada y en la de la izquierda, la evaluación. De este modo los escolares aprenderán y autoevaluarán las autoinstrucciones que deben vencer para comprender el texto y poder aplicarlo a situaciones de la vida social.

Los escolares podrán además narrar o dramatizar el texto a partir de lo aprendido, desarrollando así la socialización.

Orientación de la tarea: Comentar con los padres sobre el tema tratado en las clases.

**Clase 4.** Asunto: Lectura opcional 1.

**Objetivo:** Leer de manera que facilite la comprensión del texto leído a través del trabajo con el texto que posibilitarán aplicar el conocimiento adquirido a situaciones de la vida cotidiana desarrollando la comunicación social.

**Método:** Práctico.

**Procedimientos:** observación, reflexión sobre su actuación, conversación, dramatizaciones.

**Medios de enseñanza:** láminas, objetos reales, pictogramas.

**Tiempo:** 30 minutos.

**Dirección del proceso de la actividad (Etapas que se ponen de manifiesto):**

**Etapas motivacional y de orientación:**

Comentar por los escolares las ideas fundamentales de lo comprendido en el texto en clases anteriores, procedimientos para comprender textos, etc. Se motiva y orienta para la realización de la clase en el medio social: puede ser en el patio de la escuela, la comunidad, parques, centros comerciales, entre otros acorde al contenido trabajado en clases anteriores.

Organizar la agenda de la clase con las acciones a realizar para aplicar lo leído en clases anteriores a situaciones de la vida social. Ej: observo- comento-pongo ejemplos- soluciono el problema-me siento feliz

**Etapas de ejecución:**

Maestra: Orienta la actividad: Dramatizar situaciones de aprendizaje actuadas en las que se demuestre en la práctica social lo que comprendieron del texto leído en clases anteriores u otros que se encuentren en el contexto social donde se desarrolla la actividad.

Escolares: Conversan, dramatizan y utilizan procedimientos aprendidos en clases para comprender diversos tipos de textos en su interacción con el medio.

Acción: Aplicar.

Operaciones (procedimientos): Pongo ejemplos, dramatizo, demuestro en la práctica social lo que comprendí de texto, compruebo mis conocimientos y estrategias aprendidas al enfrentarme a otro texto.

**Etapas de control:** Los escolares evalúan la actividad, cómo la realizaron, que otras acciones pudieran realizar para comprender textos variados, evalúan sus avances, dificultades, como formas de regulación individual y colectiva.

Orientación de la tarea. Se les orientará en la tarea que le exponga a sus padres la enseñanza que les dejó el texto analizado, que compartan la enseñanza con sus hermanos, padres, abuelos y otros adultos. Los padres escribirán en la Libreta de Lengua Española o la libreta de comunicación los resultados alcanzados siempre estimulando los avances por superficiales que parezcan.

**Anexo 18** Sugerencia de actividades para cada uno de los recursos didácticos

Grado	Aprendizaje Cooperativo	Lenguaje Facilitado	Dramatización
Primero	Realizar actividades y situaciones de aprendizaje en dúos, tríos y pequeños equipos.	Con apoyo de la comunicación aumentativa y/o textos en lenguaje facilitado: .Describir lugares que le sean familiares .Describir figuras, objetos y/o láminas incompletas .Describir imágenes a partir de: una foto, un cuadro, un objeto, un afiche, una planta, un animal, una lámina, una secuencia de láminas.	Dramatizar cuentos o escenas del texto o de hechos ocurridos en cualquiera de los contextos.
Segundo	Realizar actividades y situaciones de aprendizaje en dúos, tríos y pequeños equipos, valorando la importancia del trabajo colectivo.	Describir lugares que les gustaría visitar. Describir, oralmente, sensaciones percibidas por medio de diferentes analizadores.	Dramatizar escenas de situaciones dadas en el texto que lee, o de otras relacionadas con el aprendizaje de comportamientos sociales.
Tercero	Narrar Completar cuentos, fábulas inconclusas de forma individual, por dúos, tríos o en equipos. Comentar acerca del trabajo propio o el de los compañeros.	Describir escenas importantes de su vida. Imaginar animales, objetos, personas, plantas a partir de palabras claves y textos en Lenguaje facilitado y luego describirlos.	Dramatizar sentimientos, emociones, hechos ocurridos en el texto que leen. Dramatizar conductas de duelo o felicidad con apoyo físico.

<b>Cuarto</b>	Expresa críticas a la conducta de otras personas de forma grupal.	Describir escenas importantes que le ocurran en el día, semana, meses. Describir paisajes, animales, personas de su comunidad familia y entorno escolar.	Dramatiza lo leído, situaciones escolares, familiares o de la comunidad. Escenifica situaciones con ayuda de títeres.
---------------	---	---	---

## **Anexo 19. Folleto de tareas de aprendizaje para la comprensión de textos en escolares del primer ciclo con TEA.**

A las maestras y maestros:

El cuaderno de tareas, pretende ser una vía para mejorar la comprensión de textos en escolares del primer ciclo con TEA, cada volumen es diferente por cuanto va dirigido a los escolares con TEA de acuerdo a la variabilidad en sus niveles de desarrollo y responde a las características psicopedagógicas de los mismos entre las que se incluyen sus potencialidades, intereses cognoscitivos de los lectores, condición previa para seleccionar los textos, tipología de textos que guardan relación con la preparación para la vida social, utilización de Sistemas Alternativos y aumentativos de la comunicación en relación con las características de los escolares, utilización de claves visuales y pictogramas, textos en lenguaje facilitado según el nivel de desarrollo de los escolares, entre otras de importante valor para garantizar la calidad del proceso de comprensión textual.

Las lecturas compiladas en este manual han sido seleccionadas por los escolares y sus maestros, algunas fueron propuestas por los familiares (padres, abuelos) pero siempre partiendo de qué era lo que a los escolares les interesaba leer. Esto tuvo un alto valor motivacional para la lectura. Los autores de los textos son escritores de diferentes latitudes unos, otros son nacionales y todos de reconocido prestigio en la literatura infantil y se incluyen también textos elaborados por sus maestras y familias.

En la concepción del cuaderno se tuvo en cuenta la lectura como riqueza espiritual, y placer. Se debe priorizar en los primeros grados los textos vinculados a los ejes temáticos que por su nivel de generalidad constituyen una invariante de intereses de cada escolar, y en el caso de los escolares incluidos aun cuando estos ejes sean muy diversos se tratará de satisfacer poco a poco las necesidades de cada individuo atrayendo al grupo de forma tal que todos se sientan motivados por los intereses de cada uno. Es por ello que la motivación para la lectura tiene aquí un carácter propedéutico, va más allá del momento inicial de la clase de Lengua Española, y trasciende los marcos de la escuela antes y durante el análisis del texto, pues la lectura se debe compartir en familia e intercambiar criterios en el hogar, criterios que enriquecerán el análisis durante la clase haciendo más amplia la determinación de significados y mucho más diversos los sentidos que se le atribuyan a cada texto.

El cuaderno facilita el análisis de cada texto ya que las tareas individuales y colectivas van dirigidas al tránsito por los niveles de comprensión textual, los cuales son de suma importancia en los escolares con TEA para comprender textos. La selección de los textos se realizó teniendo en consideración la complejidad semántica y estructural de los mismos, así como las necesidades educativas de los escolares, lo que le aporta un enfoque personalizado y humanista a este cuaderno; que en modo alguno pretende sustituir al libro de texto. Es esta una compilación de textos y actividades, entre los cuales puede haber alguno correspondiente al libro de texto de lectura del grado, es también una compilación de tareas que están dirigidas a los aprendices de determinado grupo escolar y seleccionado teniendo en consideración sus necesidades educativas y de aprendizaje. Es por ello que se requiere de una caracterización y un diagnóstico psicopedagógico detallado, fino que aporte la información necesaria en relación con los escolares, la escuela, la familia y la comunidad.

No se ofrece este cuaderno para que sea aplicado en cualquier aula, no es un material más de trabajo o de apoyo a la docencia, es una respuesta a la problemática de la comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA; ya ha sido generalizada la concepción del mismo en diferentes contextos educativos pero siempre a partir de las características de cada entorno en cuestión. Si algo puede tomarse de este cuaderno para la generalización es la idea que lo sustenta de poner el proceso de comprensión textual en función de las necesidades educativas de nuestros escolares, ir cada vez más a la individualización del proceso ya que “la diversidad es la norma” como nos enseñara L. S. Vigotsky.

Para aplicar el cuaderno de tareas de aprendizaje se utilizó una metodología elaborada especialmente para desarrollar la comprensión de la lectura, propuesta por Chadwik y Condemarín, (1995) validada en Cuba por Agramonte, (2004) para el escolar primario, siendo enriquecida y contextualizada por la autora de esta investigación al incorporarle durante su implementación didáctica aspectos específicos dentro de la educación del escolar con TEA. A continuación se presenta la metodología citada:

- Motivar y establecer rapport con los escolares.
- Anticipar a través de su agenda individual y/o colectiva las acciones a realizar durante la actividad.
- Trabajar con las palabras con dificultades en el significado a través del emparejamiento y la recodificación desde un patrón visual.
- Leer en silencio. Releer para comprender.
- Leer en alta voz. Corrección de los errores detectados y evaluación.
- Se resuelven tareas individuales y diferenciadas según los errores más frecuentes y los niveles de ayuda requeridos.



- Estimular los logros individuales y colectivos.

Su implementación requiere tener en cuenta la graduación de las tareas según la complejidad y la necesidad de ayuda, sobre la base de los siguientes criterios:

- En cuanto a la complejidad:

- ✓ Selección de los diferentes tipos de textos según la variabilidad del desarrollo de los escolares.
- ✓ Tareas elaboradas intencionalmente para los escolares de un nivel de desarrollo específico, constituyendo vías para el desarrollo de la comprensión lectora cuya finalidad radica en que las habilidades sean adquiridas a ritmo personal de los escolares y se evite la imposición de lecturas.
- ✓ El sistema de tareas incluye la expresión oral, pictográfica, expresión corporal, dramatizaciones, entre otras.
- ✓ La dramatización permite comprobar de manera especial, si el escolar es capaz de asimilar el papel, si puede identificarse con los contenidos específicos y globales de la lectura, y a través de este procedimiento desarrollan habilidades relacionadas con la comunicación y la socialización que tienen su efecto retroalimentador en la lectura.
- ✓ El clima emocional debe ser afectuoso y estimulante para garantizar la efectividad.
- ✓ Para la motivación se utilizan toda serie de recursos, entre ellos: la anticipación de los contenidos de lectura, la cual juega un papel motivador importante, contribuye a la creación de una adecuada base orientadora para la acción, no sólo activa en el escolar sus esquemas mentales sino que lo incita a prestar una atención sostenida en el contenido de la lectura y en la búsqueda de la conformación de sus expectativas.
- ✓ Durante la aplicación del sistema de tareas debe evitarse el apuro u otro tipo de conducta que produzca tensión o fatiga en el escolar, para que no rechace la lectura.
- ✓ Se deben atender las posibles manifestaciones de comportamientos desafiantes en la actividad.
- ✓ Se debe estimular constantemente los logros del escolar a partir de sus preferencias.
- ✓ Se deben vincular las actividades planificadas en diferentes contextos como parte de la preparación para la vida social.

- En cuanto a la necesidad de ayuda:

- ✓ Comprobación de las condiciones indispensables.
- ✓ Estructuración de la actividad en ambientes estructurados y predecibles.
- ✓ Anticipación de la actividad.
- ✓ Verificación del grado de seguridad del escolar en la respuesta dada.

- ✓ Realización de señalamientos.
- ✓ Suministro de datos complementarios.
- ✓ Explicaciones adicionales.
- ✓ Demostraciones.

En este cuaderno se ha compilado un sistema de tareas basada en una concepción que puede contribuir alternando con otras acciones, a solucionar las dificultades que con frecuencia encontramos en nuestros escolares durante el análisis y comprensión de textos. Como toda obra humana es perfectible. No constituye una meta es sencillamente un camino más en este largo andar tras la eficiencia y la calidad de la educación. En tus manos, maestro, está la posibilidad de tomar las ideas esenciales y perfeccionarlo en correspondencia con las exigencias del contexto pedagógico en que te desenvuelves.

**HOLA AMIGUITO: EN ESTE CUADERNO ENCONTRARÁS MUCHAS ACTIVIDADES QUE TE AYUDARÁN A COMPRENDER LO QUE LEISTES. MI TRABAJO SERÁ AYUDARTE PARA QUE LAS HAGAS MUY BIEN.**

**A PARTIR DE AHORA SERÉ TU AMIGA. ¡BUENA SUERTE!**

**Volumen 1:** Tareas de aprendizaje para la comprensión de textos en escolares con TEA del nivel de desarrollo bajo.

Los escolares con nivel de desarrollo funcional bajo (grupo C), son aquellos en los que los síntomas del autismo son más relevantes y tienen graves afectaciones en la interacción social, la comunicación, el lenguaje, la autonomía y el validismo, presentan dificultades en el aprendizaje, la comprensión textual se ve afectada sustancialmente, por lo que las tareas de aprendizaje para ellos deben ser sencillas, con un lenguaje claro y sencillo, los textos deberán ser en lenguaje facilitado por secuencia de acciones, se debe apoyar el proceso de comprensión de textos mediante los Sistemas Alternativos y aumentativos de la comunicación para el desarrollo de la comunicación y la socialización teniendo en cuenta sus preferencias.

1. Se trabajará con secuencia de acciones para que el escolar aprenda a comprender situaciones que pudiera presentar en su vida diaria, se podrá utilizar los Sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación (SAAC) como medio de comunicación principal para escolares no verbales, el maestro comentará cada secuencia, formulará preguntas sencillas con un lenguaje claro y preciso sobre lo que acontece en cada ilustración, qué hace el personaje principal y qué hiciera el escolar si estuviera en esa situación.

Deberá demostrarse la situación ocurrida con el escolar en contextos naturales de manera que pueda extrapolar a situaciones de la vida cotidiana. La secuencia tendrá escrita un texto breve sobre la idea esencial de lo que trata la secuencia, se realizará con apoyo de pictogramas con la letra impresa para facilitar la comprensión si es necesario, pero se deberá ir desvaneciendo la ayuda hasta dejar la letra impresa.

**En el ómnibus brindo mi asiento a quien lo necesite.**



2. Importante resultará las narraciones de cuentos sencillas con apoyos, posteriormente se escribirá oraciones sencillas debajo de cada secuencia para facilitar la comprensión, posteriormente se desvanecerá el apoyo visual para que lean y comprendan el texto escrito. Se deberán realizar dramatizaciones para extrapolar lo aprendido en el cuento.





**CAPERUCITA ROJA**











3. Se podrán utilizar textos en lenguaje facilitado. Estos textos permitirán la comprensión de diferentes ejes temáticos relacionados con animales, medios de transporte, alimentos, etc., de manera que el escolar aprenda la comprensión de estos ejes hasta realizar generalizaciones.



LAS		
LAS	AVES	TIENEN:

		
PLUMAS	ALAS	PICO

4. En el caso de estos escolares con nivel bajo también es importante la comprensión de órdenes sencillas, para el desarrollo del lenguaje receptivo, por lo que es necesario que el maestro se plantee como problema la necesidad de suscitar, sin lenguaje, la comprensión por parte del escolar de sus intenciones las ofertas de relación y actividad, le estimula a buscar formas alternativas de regulación comportamental y de la atención del escolar, a través de gestos, signos manuales, representaciones analógicas y en los casos más severos ayudas físicas.

				
LA	MAESTRA	ME	DA	CHOCOLATE



5. Enseñar y aprender los contrarios constituye un recurso importante para desarrollar la comprensión textual, a su vez que posibilita la interacción con diversas tipologías textuales en el contexto social. Realizar la búsqueda de las semejanzas y diferencias de los objetos es muy importante para que el escolar con TEA pueda comprender el significado posterior de esas palabras en diferentes tipos de textos.



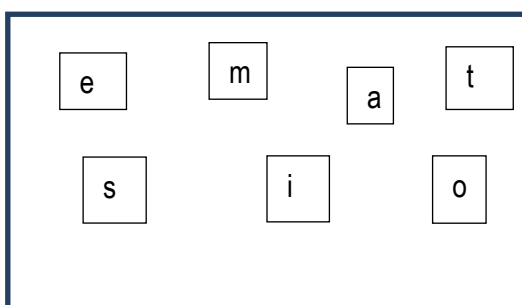
### Tareas de aprendizaje.

1. Asegurar que el escolar esté atendiendo al maestro, lograr contacto ocular, darle tiempo, esperar a que responda, girarle la cara, enseñarle una imagen para que se fije, utilizar algún signo, reforzador, estímulo que sea de su preferencia.
2. Anticipar la actividad a realizar, colocar en el espacio (mesa) del escolar apoyos visuales para estructurar los entornos y saber que va a hacer en cada momento y cómo debe comportarse para hacer lo correcto.



3. Subrayar lo más importante del texto o adaptar al escolar la información.

1. Rellena con el color azul todas las vocales que están en el siguiente cuadrado.

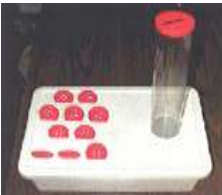




5. Poner muchos ejemplos diferentes con imágenes para que no memorice el mismo y lo pueda comprender, explicar al escolar lo que está bien o mal en cada situación a través de pictogramas.

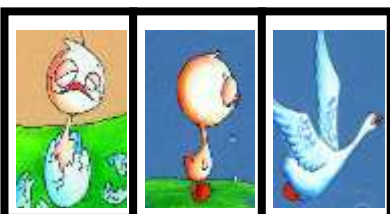


6. Brindar apoyo total al principio y luego ir disminuyendo (Aprendizaje sin error). Sitúate por detrás del escolar y guíalo totalmente al principio. Luego vete retirando la ayuda hasta que sea lo más autónomo posible (encadenamiento hacia atrás).



7. Fragmentar las narraciones en partes más simples, y brindar apoyos visuales como (subrayar, recortar, dibujar). Los cuentos con pictogramas ayudarán a comprender la historia, empezando por textos fáciles de la literatura infantil que son conocidos por el escolar.

Ej: Ordena las secuencias de la historia que acabas de leer:





7. Fragmentar la información de los problemas con apoyos visuales.

Miguel salió de casa con 5 pesos en su cartera. Cuando caminaba por la calle se encontró con su abuela que le dio 2 pesos más. ¿Cuánto dinero tiene ahora?

Miguel

+

Abuela

Ahora tiene \_\_\_\_\_ pesos.

9. Escenificar situaciones de la vida real en las que sea necesario ponerse en el lugar de los demás para solucionar un conflicto.



¿Qué está intentando hacer la madre?

¿Qué está haciendo el niño?

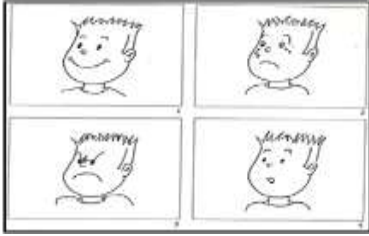
¿Cómo crees que se sentirá la madre?

¿Está bien lo que hace el niño?

¿Qué debería hacer el niño?



10. Enseñar a identificar y discriminar las expresiones faciales a través de mímica, espejos, fotos, etc., posibilitará la comprensión mediante el Programa de Teoría de la Mente.



## **Volumen 2: Tareas de aprendizaje para la comprensión de textos en escolares con TEA del nivel de desarrollo medio.**

Los escolares con nivel de desarrollo funcional medio (grupo B), son aquellos que tienen habilidades de autonomía y validismo y que aceptan el contacto social, para el desarrollo de la comprensión textual podrán utilizarse diferentes tipos de textos, solo debe velarse por la extensión de los mismos, se podrán apoyar en el lenguaje facilitado partes del texto en dependencia de las características del escolar, se debe ir graduando paulatinamente el grado de complejidad de las tareas hasta lograr la independencia en sus realización, en dependencia de las potencialidades de cada escolar, se debe apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante los Sistemas Alternativos y aumentativos de la comunicación para el desarrollo de la comunicación y la socialización teniendo en cuenta sus preferencias.

### **1. Relación entre textos e imágenes.**

El trabajo con la asociación de nombre a pictogramas constituye un recurso que podrá utilizar el maestro para la comprensión de cuentos sencillos.

**Texto: Mis amigos. Los nombres y su representación con pictogramas.**



Mis amigos van a la escuela. Aprenden las vocales. Ya saben la a de ardilla, la e de elefante, la i de iguana, la o de oso y la u de urraca.

**Actividad 1.** Une con flechas. Después copia los nombres.

	ESCUELA	elefante _____
	BOSQUE	letras _____
	LETRAS	bosque _____
	ARDILLA	escuela escuela
	ELEFANTE	iguana _____
	IGUANA	ardilla _____
	OSO	urraca _____
	URRACA	oso _____

2 Completa con las vocales.

La \_\_\_\_ de elefante.

La \_\_\_\_ de ardilla.

La \_\_\_\_ de oso.

La \_\_\_\_ de iguana.

La \_\_\_\_ de urraca.



**3.** ¿Qué hacen los amigos en la escuela? Completa.

dibujan    cuentan    juegan    escriben

Los tiempos \_\_\_\_\_



El trabajo con textos que contengan las partes del cuerpo ayuda a la comprensión textual y al reconocimiento de su propio ser desarrollando el autovalidismo y la autodeterminación.

**Texto: El burro enfermo. Desarrollo o ampliación del vocabulario.**



A mi burro a mi burro, a mi burro

le duele la cabeza,

el médico le ha puesto

una corbata negra.

A mi burro, a mi burro

Le duele la garganta

El médico le ha puesto

Una corbata blanca.

A mi burro, a mi burro

Le duelen las orejas

El médico le ha puesto

Una gorrita negra.

**Actividad 1.** Subraya en el texto las partes del cuerpo. Ahora toca las tuyas.

2. Lee y elige el verso que falta para que rime.

ponerse pendientes	agua con regaliz
Al muñeco de trapo le duele la nariz, el médico le manda	Al muñeco de trapo le duelen los dientes, el médico le manda

3. Lee y une con una línea. Después copia.

oreja	fronte	ojo
ojo		
nariz		labellita

A cartoon illustration of a boy's face with a wide smile, showing his teeth. The face is positioned in the center, with the labels for facial features around it.

4. Rodea con una línea la persona que se indica en cada caso.



### 3. Lectura de información, instrucción, avisos, propagandas

El trabajo con textos como cartas, invitaciones, despedidas, recetas, adivinanzas, anuncios, etc. constituyen textos importantes para la preparación para la vida social del escolar con TEA.

#### Texto: La carta. Elementos de las cartas.

Hola abuelos:

Les escribo esta carta sentada en un tronco de un árbol, cerca de mi tienda de campaña. Esta mañana he visto una rana y muchas lagartijas. Diego quería coger una rana pero se le fue saltando.

Papá dice que mañana nos bañaremos en el río, seguro será divertido.

Le diré a mamá que haga unas fotos para enseñártelas cuando volvamos a casa.



Un beso muy fuerte. Celia.

**Actividad 1.** Subraya en la carta el saludo. Cópialo en tu libreta.

\_\_\_\_\_

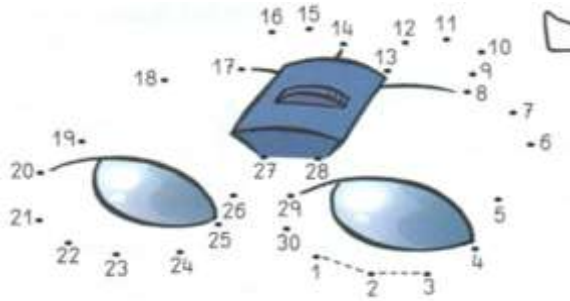
2. ¿Quién escribe la carta? \_\_\_\_\_

3. Copia con buena letra la despedida. \_\_\_\_\_

4. Colorea a Celia, el tronco del árbol y todos los animales que aparecen en la carta y están en el dibujo.



5. Descubre lo que llevará Celia a la excursión. Une los puntos siguiendo los números.



**Texto: Recetas de espaguetis. Organización de los datos de una receta. Ampliación del vocabulario.**

- Queso rayado



- Cocinar los espaguetis con agua y sal
- Un paquete de espaguetis
- Añadir el puré de tomate a los espaguetis



- 1 lata de puré de tomate
- Revolver hasta que se mezclen
- Añadir el queso al gusto

**Actividad 1.** Copia donde correspondan los ingredientes y las instrucciones para cocinar los espaguetis.

Ingredientes:

Forma de hacerlo:

4. El trabajo con textos que contengan secuencias temporales ayuda al escolar con TEA a establecer relaciones entre las acciones y permite estructurar las acciones que pasan en un tiempo o espacio determinado lo cual contribuye a la estructuración de rutinas lógicas para la comprensión de diferentes textos y situaciones de la vida cotidiana favoreciendo su preparación para la vida social.

**Texto: Un boleto de tren.**



La familia de Pedro se va de vacaciones en tren. La ciudad a la que quieren llegar está muy lejos. En tren llegarán más rápido. Para poder montar el tren Alicia tiene que enseñar el boleto de tren. Pedro está nervioso pero feliz.

**Actividad 1** .Observa el boleto y subraya.

- Con tu lápiz, el nombre del pasajero.
- Con el lápiz de color azul, el destino.
- Con tu lápiz rojo, el número de asiento.
- Con tu lápiz verde, la hora de salida.

Nombre: Pedro García Pérez
Origen: Pinar del Río
Destino: Santa Clara

**4. Secuencial temporal**

El trabajo con los calendarios y las acciones de los personajes con el apoyo de textos en lenguaje facilitado ayudará al escolar con TEA a la estructuración de tiempo, los espacios y la comprensión de que las personas realizan actividades en el medio social.

**Texto: La lagartija. Secuencia temporal.**



La lagartija nació una mañana soleada. Rompió el huevo blanco, abrió los ojos, estiró las patas y desenroscó su cola verde. La lagartija trepó por una montaña y vio el campo. El campo era de color verde y tenía muchas flores rojas.

En el campo vio un ternero brincando al lado de su mamá vaca. Vio también unos chivitos comiendo hierba con su mamá, y vio también a tres gaticos pequeños que jugaban y saltaban. Y también vio a mamá gallina buscando granitos para sus pollitos amarillos.

Al poco tiempo la lagartija encontró un grupo de lagartijas y se fue muy contenta a jugar con ellas.

**Actividad 1:** Rodea con un círculo rojo los nombres de animales y con un círculo azul los nombres de los colores.

2. Contesta.

¿De qué color era el campo que vio la lagartija? \_\_\_\_\_

3. Inventa un nombre para la lagartija. \_\_\_\_\_

4. Ordena los dibujos tal y como ocurrieron. Después coloréalos.



5. Hay un dibujo que no se corresponde con el cuento ¿Cuál es?

**Texto: Los juguetes. Secuencia Temporal.**

Sofía y sus primos están jugando en la terraza de la casa. Alberto, ha tenido una gran idea. Quiere hacer molinillos de viento para jugar en el patio. Todos se han estado de acuerdo y se han puesto manos a la obra.

**Actividad 1.** Han necesitado estos materiales. Une cada palabra con su dibujo.



2. Numera en orden los pasos que hay que hacer para construir un molinillo.



3. Escribe los pasos para construir un molinillo. Después constrúyelo.

1.º Recorta: \_\_\_\_\_

2.º Colorea: \_\_\_\_\_

3.º Recorta: \_\_\_\_\_

4.º Dobra: \_\_\_\_\_

5.º Pínchalo todo en un punto. \_\_\_\_\_

6.º \_\_\_\_\_

## 5. Lectura Expresiva. Comprensión de rimas, adivinanzas, historias simples.

El trabajo con textos que rimen desarrolla la lectura expresiva y la comprensión de poesías, a su vez desarrolla la motivación, imaginación y la memorización de las mismas.



**Texto: Tristán y la trompeta. Palabras que riman.**

El elefante Tristán

Tienen la trompa de trapo

Y hace sonar su trompeta por la mañana temprano.



El mono estaba tranquilo  
Tempranamente roncando,  
Se despierta con el ruido  
Y se levanta enfadado.  
Va y esconde la trompeta  
Dentro del tronco de un árbol  
Y el trompetista se queda muy triste y destrompetado.

**Actividad 1:** Contesta las preguntas.

- ¿Cómo se llama el elefante? Se llama\_\_\_\_\_ -
- ¿De qué es su trompa?\_\_\_\_\_
- ¿Qué instrumento toca?\_\_\_\_\_ -
- ¿Quién está enfadado?\_\_\_\_\_ -
- ¿Por qué está enfadado?\_\_\_\_\_ -
- ¿Cómo crees que sonaba la trompeta?\_\_\_\_\_

**Volumen 3: Tareas de aprendizaje para la comprensión de textos en escolares con TEA del nivel de desarrollo alto.**

Los escolares con nivel de desarrollo funcional alto (grupo A), para escolares que demuestran habilidades en la comunicación social; poseen lenguaje oral, aunque con alteraciones en sus tres componentes; y pueden tener un alto desarrollo del autovalidismo, poseen mayor nivel de desarrollo en el aprendizaje, la comprensión textual se ve afectada pero logran realizar tareas de aprendizaje siempre que se le brinden niveles de ayuda y recursos apropiados según su desarrollo.

### **1ER GRADO**

Lectura La Cucarachita Martina. Adaptación.

1. Motivar y establecer rapport a través de la presentación de una lámina sobre el cuento que ya fue trabajado en el grado preescolar. Comentar
2. Anticipar la actividad a través de la agenda Individual las acciones a realizar para comprender el texto.  
(Buscar palabras, leer, releer, marcar, completar, conversar, sorpresa)
3. Lectura modelo por el maestro o comentar sobre la lectura que ya fue leída por los escolares con su familia como parte del Estudio Individual)
4. Lectura en silencio.

5. Comprensión inteligente. Trabajo con las palabras que no conocen su significado a través de diccionarios, agendas pictográficas, objetos naturales, videos, software, entre otras.

6. (Comprensión específica de fragmentos)

▮ Por la golosina de una cebolla significa que el ratoncito quería:

- comprar una cebolla para echarle a la sopa
- comerse la cebolla que había en la sopa.
- pelar una cebolla.

▮ La cucarachita Martina al limpiar su casa se encontró

- diez centavos
- cinco centavos
- veinte centavos
- un centavo

▮ Se sintió muy feliz al casarse con:

- el gallito Pérez.
- el ratoncito Pérez.
- el torito
- no sé

7. Comprensión Crítica

Completa los espacios en blanco.

1. La cucarachita Martina estaba muy feliz porque\_\_\_\_\_
2. Ella se casó con un\_\_\_\_\_
3. Su novio por ser goloso\_\_\_\_\_.
4. Pienso que ella fue muy infeliz porque
  - se encontró un centavo y no sabía que comprar.
  - su enamorado se quemó todo por ser muy goloso.
  - nunca más encontró otro enamorado.

9. Comprensión creadora

Narrar con apoyo de ilustraciones.

Dramatizar con sus compañeros lo sucedido y presentarla en la actividad socioeducativa.

Cambiar el final al cuento

10. Estimular logros individuales y colectivos a partir de las preferencias del escolar.

## 2DO GRADO

Lectura Los girasoles (Lección 20, Página 110) Libro de Español

1. Motivar y establecer rapport a través de la presentación de un girasol natural. Comentar sobre sus características e importancia.
2. Anticipar la actividad a través de la Agenda Individual las acciones a realizar para comprender el texto. (Buscar palabras, leer, releer, marcar, completar, conversar, sorpresa)
3. Lectura modelo por el maestro o comentar sobre la lectura que ya fue leída por los escolares con su familia como parte del Estudio Individual)
4. Comprensión inteligente. Trabajo con las palabras que no conocen su significado a través del emparejamiento y la recodificación.
5. Lectura en silencio.
6. (Comprensión específica de fragmentos)
  - En el último párrafo dice que esta flor se llama girasol porque
    - a) \_\_\_ cada día gira siguiendo al Sol
    - b) \_\_\_ le gusta el Sol
    - c) \_\_\_ crece hasta llegar al Sol
    - d) \_\_\_ es familia del Sol
  - En la lectura se menciona las siguientes flores: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.
  - La florecilla amarilla pidió
    - a) \_\_ tener más perfume
    - b) \_\_\_ser la más grande
    - c) \_\_\_ser la reina
    - d) \_\_\_tener un color brillante
  - La flor amarilla se puso triste porque
    - a) \_\_\_ era muy fea
    - b) \_\_\_ vivía siempre inclinada
    - c) \_\_\_ su corola era chiquita
    - d) \_\_\_ creció mucho
  - La flor amarilla no podía sostenerse derecha porque
    - a) \_\_\_estaba cansada

- b) \_\_\_\_ creció mucho
- c) \_\_\_\_ estaba apenada
- d) \_\_\_\_ estaba enferma

#### 8.- Comprensión Crítica

La flor amarilla quería ser la más grande de las flores para

- a) \_\_\_\_ alcanzar el Sol
- b) \_\_\_\_ ver mejor
- c) \_\_\_\_ ser la reina de las flores
- d) \_\_\_\_ sobresalir entre todas las flores

-Técnica de cierre (Último párrafo de la lectura, página 114)

- Completa con las palabras que faltan

La flor \_\_\_\_\_ aceptó gustosa. Desde entonces cada \_\_\_\_\_ gira su \_\_\_\_\_ siguiendo la trayectoria del \_\_\_\_\_ y por eso las demás \_\_\_\_\_  
Decidieron llamarla \_\_\_\_\_.

#### 9. Comprensión Creadora.

Dramatiza con tus compañeros la lectura.

Cambiar el final al cuento.

10. Estimular logros individuales y colectivos a partir de las preferencias del escolar.

### 3ER GRADO

Lectura El traje del rey Español, página 112

1. Motivar y establecer rapport a través de la presentación de un girasol natural. Comentar sobre sus características e importancia.
2. Anticipar la actividad a través de la Agenda Individual las acciones a realizar para comprender el texto.  
(Buscar palabras, leer, releer, marcar, completar, conversar, sorpresa)
3. Lectura modelo por el maestro o comentar sobre la lectura que ya fue leída por los escolares con su familia como parte del Estudio Individual)
4. Comprensión Inteligente.

Trabajo con las palabras que no conocen su significado

5. Lectura en silencio.

6. Comprensión específica de fragmentos

-Expresiones “pobre mayordomo” “convertido en fiera” “en menos que canta un gallo”

Explicar estas frases de manera muy simplificada, claras y concretas poniendo varios ejemplos.

El título de la lectura es:

\_\_\_\_\_ El rey y el pastor.

\_\_\_\_\_ El traje del rey.

\_\_\_\_\_ El rey bondadoso.

Los personajes de la lectura son: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_.

- Ejercicio de establecer relación o de pareo

pastor                      gran señor de la aguja y las tijeras

hilandera                reina de la rueca

tejedor                  ayuda a vestir al rey

sastre                    el de la flauta

mayordomo            sabe de lanzaderas

#### 8. Comprensión crítica

-Lo que se cuenta en la obra, ¿ocurrió ahora o hace tiempo? ¿Por qué lo sabes?

-Decir personajes, en el orden en que realizan el trabajo para confeccionar el traje

¿Por qué se pudo hacer el traje en tan poco tiempo?

#### 9. Comprensión Creadora

Reconstrucción del texto

Resumir lo que pasó en cada acto (apoyarse en las ilustraciones), narrar o dramatizar en grupo.

Acto I El traje no está en el ropero

II- Mayordomo, Sastre, Tejedor, Hilandera

III-Hilandera, Pastor Interpretar: "haga cada cual su parte"

IV-Cantos al trabajo: Hilandera, Tejedor, Sastre Terminan el traje

V- El rey llama a todos: Fiesta de los buenos artesanos

10. Estimular logros individuales y colectivos a partir de las preferencias del escolar.

### **4TO. GRADO**

Lectura Un día de campo Lección 2 del libro de lectura 4to grado.

Motivar y establecer rapport a través de la presentación de un vídeo sobre plantas medicinales o haciendo un paseo al jardín de plantas medicinales de la escuela. Comentar sobre sus características e importancia.

2. Anticipar la actividad a través de la Agenda Individual las acciones a realizar para comprender el texto.  
(Buscar palabras, leer, releer, marcar, completar, conversar, sorpresa)

3. Lectura modelo por el maestro o comentar sobre la lectura que ya fue leída por los escolares con su familia como parte del Estudio Individual)

4. Comprensión Inteligente

. Trabajo con las palabras que no conocen su significado

5. Lectura en silencio.

6. Comprensión específica de fragmentos

Marca con una cruz la respuesta que consideres correcta:

1.-El texto que acabas de leer es:

-una anécdota.

-Un poema.

-Un relato.

-Una carta.

2.- En el texto aparecen los siguientes personajes.

-la abuela y el abuelo

-Gabriela, su mamá, la maestra.

-Los trabajadores del museo.

-La bibliotecaria.

3.-Las plantas deben cuidarse porque:

-nos dan fresco y sombra.

-Son solo bonitas

-Dan fresco, son bonitas y muchas son muy beneficiosas al hombre.

-Están en los museos.

8. Comprensión Crítica

4.-Escribe un texto de más de diez renglones donde expliques la utilidad de las plantas medicinales.

5.- Elabora una instrucción donde expliques cómo procesar una planta medicinal para uso humano.

9. Comprensión Creadora

Dibuja, narra o dramatiza la lectura.

10. Estimular logros individuales y colectivos a partir de las preferencias del escolar.

Sugerencia de actividades para atender las dificultades en la comprensión.

- I. Leer y seleccionar la palabra que convenga para completar oraciones.
- II. Señalar el significado de palabras desconocidas, apoyándose en el contexto.
- III. Determinar en una lista de palabras las que se relacionan con la palabra dada.
- IV. Hacer corresponder un pasaje de la obra con una ilustración determinada.
- V. Dar una relación de objetos y pedir que seleccionen aquellos que sirvan solamente para una acción determinada.
- VI. Predecir determinados hechos o situaciones a partir de un título o una frase sugerente.
- VII. Representar por determinados gestos a diferentes personajes a partir de lo que aparece en el texto.

**Anexo 20** Preparación de los docentes en la fundamentación e implementación de la concepción didáctica.

### **Objetivo general**

Contribuir a la preparación de los profesionales para perfeccionar la calidad del proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española a partir de los principales problemas identificados en su práctica pedagógica.

### **Objetivos específicos**

- Sensibilizar y preparar a los profesionales que dirigen el proceso comprensión textual a partir del análisis de los fundamentos teóricos metodológicos y prácticos que están presentes en el diseño, planificación y ejecución de este proceso y su contribución al fin de la educación.
- Demostrar cómo perfeccionar el proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española en este escolar, a partir de implementar los componentes del proceso con carácter desarrollador e integral.
- Valorar la versión definitiva de la concepción didáctica que se propone.

Vías: taller de sensibilización, talleres y taller final de sistematización de experiencias.

### **Descripción de las actividades metodológicas**

Las actividades se desarrollarán sobre la base del trabajo grupal que posibilitará el intercambio con los participantes a partir de los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos del proceso de comprensión textual de los escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española. Cada actividad tendrá una duración promedio de dos horas.

Se utilizarán aquellos métodos y técnicas que permitan a los participantes el análisis de su actividad pedagógica profesional y profundizar en el contenido de la actividad.

Se proponen como principales métodos el expositivo, problémicos, investigativos, de discusión, el comentario científico, el fichado bibliográfico y de trabajo independiente, atendiendo a la experiencia de

cada participante lo que posibilitará reconstruir sus aprendizajes vivenciales. La explicación del contenido básico se apoyará en técnicas activas, se promoverá la reflexión y el debate.

### **Taller de sensibilización**

Tema: Sensibilización de los docentes

El objetivo de este primer taller es concientizar a los participantes en la importancia de organizar y dirigir el proceso didáctico para favorecer el desarrollo de la comprensión textual del escolar con TEA y encontrar las vías de solución a la problemática objeto de investigación de manera que se identifiquen de conjunto, las carencias de los docentes y las vías para perfeccionar el proceso antes referido.

Los resultados del estudio diagnóstico permitieron caracterizar el estado actual del desarrollo de la comprensión textual de los escolares con TEA, así como el proceso didáctico que se desarrolla en la asignatura Lengua Española para lograr esta.

#### **Introducción**

Realizaremos una motivación invitándolos a observar el video de la Educación Especial en nuestro país, y le preguntaremos.

¿Cuál es la labor de la Educación Especial en Cuba?

¿Por qué la escuela especial constituye hoy un lugar privilegiado?

¿Cuál es el modelo de escuela especial que se desea alcanzar?

¿Cuál es la misión de la escuela especial para escolares con TEA?

#### **Desarrollo**

Se realizará la presentación de todos los participantes (nombres y apellidos, labor que desempeñan, años de experiencia)

Seguidamente se les presentará algunos elementos importantes del diagnóstico realizado: entrevistas realizadas, resultados de la prueba pedagógica y la observación a clase.

- Presentación de los datos más significativos de las entrevistas y del comportamiento de los indicadores registrados en las observaciones a clases y el análisis y valoración del estudio documental.
- Presentación de los resultados de las pruebas pedagógicas aplicadas a los escolares en los diferentes grados.
- Reflexión individual durante unos minutos acerca de lo escuchado en las entrevistas efectuadas, visualización y análisis de los resultados de las clases observadas (gráficas y tablas).
- Debate colectivo de los criterios de los participantes al respecto.



Propuestas y aprobación, por parte de todos, de las temáticas a analizar en cada taller, así como los métodos y medios a utilizar. Esto permitió proyectar los posibles ajustes y precisiones a lo existente.

Se les orientó traer por escrito individualmente para el próximo encuentro, las expectativas fundamentales al concluir el sistema de actividades.

Las acciones antes expuestas posibilitaron sensibilizar a los docentes acerca de la necesidad de la nueva concepción que se les propondrá, así como negociar las futuras actividades para su introducción.

Se efectuó, además, el análisis crítico del Programa de Lengua Española para el 1ro y 2do grado de escolares con TEA, así como el de la educación Primaria, para analizar los objetivos propuestos en el mismo y así poder encaminar el trabajo hacia su cumplimiento.

Evaluación. Criterios valorativos acerca de los niveles de conciliación logrados en este primer momento.

**Talleres:** Los talleres se seleccionan por constituir una forma organizativa que posibilita integrar los conocimientos teórico-prácticos, el intercambio, la interacción profesional sobre lo que se analiza, la presentación de propuestas que avalan la labor de los docentes, la confrontación de ideas, juicios y opiniones, el ejercicio de la crítica, así como la divulgación de los conocimientos adquiridos.

Según el criterio de Añorga, (2002), el taller "...es un ejercicio de confrontación, que obliga al desarrollo expositivo de los ponentes, a mejorar su vocabulario científico, su comunicación y expresión corporal. Desarrolla la receptividad, el pensamiento, la agilidad de respuesta, enfrentarse consigo mismo y rompe con el miedo escénico". (Añorga, 2002, p.2).

#### **Talleres realizados con los docentes.**

Taller 1- La comprensión textual en el escolar con TEA desde una concepción histórico cultural.

Taller 2- El proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española para los escolares del primer ciclo con TEA. Su carácter desarrollador.

Taller 3- Presentación del folleto de tareas de aprendizaje.

Taller 4- Presentación del sistema de clases para dirigir el proceso de comprensión textual en escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española

Taller 5-La preparación de la familia para apoyar el proceso de comprensión textual en el contexto escolar, familiar y comunitario.

Taller 6-Potencialidades de la comunidad para el desarrollo del proceso de comprensión textual de los escolares con TEA.

## **Sistema de evaluación**

La evaluación de carácter sistemático, posibilitará registrar los resultados de las actividades prácticas de forma individual y grupal, donde se evidencien el desarrollo del sistema de habilidades investigativas que deben lograrse para la actividad científica educativa. Se orientarán tareas que reflejen la identificación de problemas para su posterior análisis y solución. La evaluación final consistirá en la elaboración de un sistema de clases de Lengua Española partiendo de la caracterización grupal.

## **Descripción de los talleres.**

**Taller 1.** La comprensión textual en los escolares con TEA desde el enfoque histórico cultural.

Objetivo: Reflexionar acerca de la comprensión textual de los escolares con TEA teniendo en cuenta la variabilidad de su desarrollo.

Contenidos

- Consideraciones generales sobre la concepción de la comprensión textual vista desde el criterio de varias fuentes.
- Particularidades de la comprensión textual de los escolares con TEA teniendo en cuenta la variabilidad de su desarrollo.
- La comprensión textual en los escolares con TEA. Sus dimensiones e indicadores.
- La comprensión textual para el desarrollo de la comunicación social y su contribución al fin de la educación.

Para motivar la actividad se les presenta a los participantes un video de una persona con autismo que se encuentra leyendo determinado texto y se le han realizado preguntas sobre el texto.

Posibles interrogantes para la problematización.

- . ¿Cómo consideras el desarrollo de la lectura alcanzado en este escolar?
- . ¿Qué preguntas sobre el texto logró responder?
- . ¿Por qué consideras que a pesar de tener una lectura oracional el escolar solo respondió preguntas reproductivas?
- . ¿Qué actividades realizas en tus clases de Lengua Española que desarrollen la comprensión textual en tus escolares, en especial para el escolar con TEA?
- . ¿En qué medida es posible desarrollar la comprensión textual de los escolares con TEA?
- . ¿Consideran ustedes que en sus clases de Lengua Española pueden utilizar tareas de aprendizaje donde se desarrolle la comprensión textual?

. ¿Todos los escolares aprender por igual? ¿Qué utiliza usted como maestro para desarrollar el aprendizaje en sus escolares?

. ¿Qué habilidades necesitan tus escolares para comprender textos y aplicarlos a situaciones de la vida cotidiana?

**Taller 2.** El proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española para los escolares con TEA. Su carácter desarrollador.

Objetivo: caracterizar el proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española de los escolares con TEA.

Contenido

- Características del proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española para escolares con TEA.
- El carácter desarrollador del proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española para escolares con TEA.
- Desarrollo de componentes didácticos en el proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española para escolares con TEA.
- Posibilidades del proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española para el desarrollo de la preparación para la vida social en los escolares con TEA.

Posibles interrogantes para la problematización.

. ¿Es el proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española gratificante para los escolares con TEA?

. ¿Cómo se desarrolla la comprensión textual en la especialidad de autismo?

. ¿Cómo se desarrollan los componentes didácticos del PEA de la asignatura Lengua Española para el desarrollo de la comprensión textual en estos escolares?

. ¿Cómo un escolar con TEA desde sus características puede desarrollar la comprensión textual para su preparación para la vida social?

**Taller 3** Presentación del folleto de tareas de aprendizaje

Objetivo: Presentar el folleto de tareas de aprendizaje para desarrollar la comprensión textual en escolares con TEA.

Contenidos.

- Sugerencias metodológicas.
- Presentación de las tareas de aprendizaje por niveles de desarrollo de los escolares.

- Compilación de textos y sugerencias didáctico-metodológicas.

Posibles interrogantes para la problematización.

- . ¿Cómo se agrupan los escolares con TEA atendiendo a la variabilidad en su desarrollo?
- . ¿Qué características deben tener las tareas de aprendizaje que se elaboren para cada uno de ellos?
- . ¿Qué tipo de textos consideras más factibles para el desarrollo de la comprensión atendiendo a las posibilidades de preparación para la vida social de estos escolares?

**Taller 4.** Presentación del sistema de clases para dirigir el proceso de comprensión textual en escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española

Objetivo: Presentar el sistema de clases para dirigir el proceso de comprensión textual en escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española

Contenidos.

- Sugerencias metodológicas.
- Presentación del sistema de clases
- Sugerencias didáctico-metodológicas.

Posibles interrogantes para la problematización.

- . ¿Cómo se organiza el proceso de comprensión textual?
- . ¿Qué elementos debe tener en cuenta el maestro para organizar y dirigir el proceso de comprensión textual, desde la asignatura Lengua Española?

**Taller 5.** La preparación de la familia para apoyar el proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española.

Objetivo: Reflexionar sobre la contribución de la familia al proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española de sus hijos.

Contenido

- Objetivos generales del trabajo con la familia para apoyar el proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española.
- . Potencialidades afectivas que posee la familia para asimilar y recibir los recursos externos de los que carece para favorecer la comprensión textual de sus hijos.
- Principales vías de educación familiar para favorecer el proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española

Posibles interrogantes para la problematización.

. ¿Es la familia un factor a tener en cuenta en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión textual?

. ¿Cómo aprovechar las potencialidades de la familia para el proceso de comprensión textual en los escolares con TEA?

. ¿Qué relación hay entre el papel que juega la familia en el desarrollo de la preparación para la vida social de su hijo con TEA y el logro de la comprensión textual?

. ¿Cómo trabajar en las clases de Lengua Española con los procesos vivenciales de los escolares si se desconocen las características de la familia y sus relaciones?

**Taller 6.** Potencialidades de la comunidad para el desarrollo del proceso de comprensión textual en los escolares con TEA.

Objetivo: reflexionar sobre la utilización de las potencialidades de la comunidad en el proceso de comprensión textual de los escolares con TEA.

Contenido

- Caracterización de elementos comunitarios que posibilitan un buen desarrollo del proceso de comprensión textual de los escolares con TEA.
- Formas de aprovechar los diferentes tipos de textos que ofrece la comunidad en el proceso de comprensión textual de los escolares con TEA.

Posibles interrogantes para la problematización.

. ¿En qué medida la comunidad se convierte en espacio pedagógico para el proceso de comprensión textual de los escolares con TEA?

. ¿Cómo aprovechar las potencialidades de las agencias educativas de la comunidad cercana a la escuela, para elevar la calidad del proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española en los escolares con TEA?

**Taller Final de sistematización**

Tema: Narro mis experiencias

Objetivo: Sistematizar las experiencias acerca de la puesta en práctica de la concepción didáctica dirigida al proceso de comprensión textual del escolar con TEA.

Introducción

Se les explicará a los docentes presentes en este taller que van a compartir la experiencia acumulada sobre los resultados de la puesta en la práctica de la concepción didáctica elaborada.

Para ello se le presentará los resultados de la aplicación de los instrumentos aplicados; reunión metodológica, talleres de preparación, observaciones a clases, entrevistas a directivos y pruebas pedagógicas.

Seguidamente los invitaremos a escribir o realizar representaciones en hojas de papel las experiencias que obtuvieron con la puesta en práctica de la concepción para ello se basarán en los elementos siguientes:

- Resultados obtenidos en el proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española, se debe tener en cuenta los componentes del proceso.

- Tránsito de los escolares por los niveles de comprensión textual.

- . Apropriación de los escolares de rutinas estructuradas para la comprensión de diferentes tipos de textos y en los diferentes contextos.

- . Analizar la importancia del desarrollo de la comprensión textual del escolar con TEA y su influencia en la preparación para la vida social.

Posteriormente cada equipo expondrá sus experiencias basado en los escritos y representaciones realizadas en papel se mostraran al frente del local y se realizará un resumen de los elementos principales.

Se realizará la evaluación de cada uno de los participantes en el taller utilizando los diferentes tipos.

#### **Anexo 21** Cuestionario auto valorativo para la aplicación del método de criterio de expertos.

Objetivo: Determinar los expertos que valorarán la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA desde la asignatura Lengua Española.

Estimado profesor/a

Resulta de gran valor en la investigación que se realiza, la aplicación del método de criterio de expertos, por lo que necesitamos que Ud. se autoevalúe en cuanto al nivel de conocimientos que posee sobre el tema: el proceso de comprensión textual en escolares del primer ciclo con TEA. Le agradecemos de antemano su colaboración prestada.

Categoría Docente (Marque con una X):

Instructor\_\_\_\_ Asistente\_\_\_\_ Auxiliar\_\_\_\_ Titular\_\_\_\_

Título académico o grado científico: (Marque con una X): Máster\_\_\_\_ Doctor\_\_\_\_

Años de experiencia en la Educación Especial:

1. Marque con una cruz (x), en la casilla que le corresponde, según el nivel de conocimientos que usted posee sobre el tema, evaluándolo en una escala del 1 al 10. La escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece de 1 a 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Valore el grado de influencia que cada una de las fuentes, ha tenido en sus conocimientos y criterios sobre el tema abordado. A continuación le presentamos.

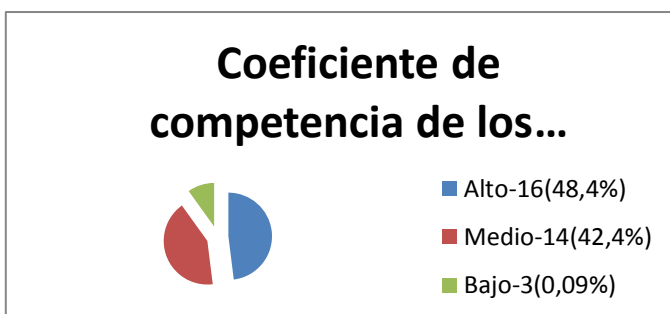
Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	A(alto)	M(medio)	B(bajo)
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su propia experiencia			
Estudio de trabajos de autores nacionales.			
Estudio de trabajos de autores extranjeros.			
Su intuición sobre el tema abordado			

### Anexo 22.1 Resultados de la autoevaluación de los expertos.

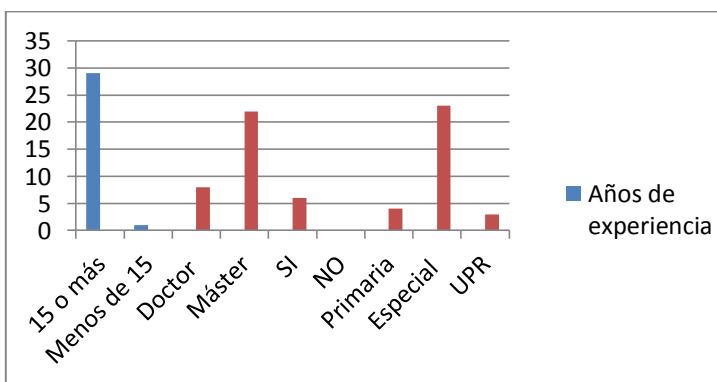
Especialista	Análisis	Su propia experiencia	Trabajos Autores Nacionales	Trabajos Autores Extranjeros	Su intuición	Kc	Ka	K	Clasificación
E1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto
E2	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
E3	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	0,3	0,2	0,2	Bajo
E4	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8	Medio
E5	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto
E6	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
E7	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	0,9	Alto
E8	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	0,9	0,8	Medio
E9	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8	Medio
E10	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8	Bajo
E11	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,8	Medio
E12	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,8	0,5	0,6	Medio
E13	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	0,9	Alto
E14	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
E15	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,8	0,5	0,6	Medio
E16	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	0,9	Alto
E17	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto
E18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,6	1,0	0,8	Medio
E19	0,1	0,4	0,05	0,05	0,05	0,2	0,3	0,2	Bajo
E20	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	1,0	0,9	Alto
E21	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto
E22	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,7	0,7	0,7	Medio
E23	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,8	0,5	0,6	Medio
E24	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto
E25	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8	Medio
E26	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
E27	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	1,0	0,9	Alto
E28	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,7	0,7	0,7	Medio
E29	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8	Medio

E30	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,7	0,7	0,7	Medio
E31	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto
E32	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8	Medio
E30	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto

#### Anexo 22.2 Comportamiento porcentual del coeficiente de competencia de los expertos.



#### Anexo 22.3 Caracterización de los expertos



#### Anexo 22.4 Cuestionario a los expertos

Compañero (a):

Este cuestionario tiene como objetivo constatar la valoración teórica y su posible implementación en la práctica de la concepción didáctica del proceso de comprensión textual en escolares del primer ciclo con TEA, desde la asignatura Lengua Española. Para ello le anexamos un documento donde se resumen los aspectos esenciales de la concepción didáctica. A continuación se le pide su opinión respecto al nivel de pertinencia y adecuación que le concede a cada uno de los aspectos planteados sobre los elementos estructurales del resultado científico. Estos se presentan en la siguiente tabla. Solo deberá marcar en una celda su valoración.

Para ello debe tener en cuenta la escala siguiente:

C1 – Muy adecuado; C2 – Bastante adecuado; C3 – Adecuado; C4 – Poco adecuado; C5 – No Adecuado.



Le agradecemos de antemano por su valiosa colaboración.

No	Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
1	Comprensión de la concepción y de su metodología de implementación, a partir del objetivo y de los elementos que la conforman.					
2	Adecuación del sistema de relaciones que se establecen entre sus componentes.					
3	Grado de relevancia de la metodología presentada.					
4	Se considera la concepción como una solución válida para el problema planteado.					
5	Pertinencia de la concepción, a partir de las transformaciones que están teniendo lugar en la Educación Especial.					
6	La implementación de la concepción, contribuye al logro del encargo social de la educación de escolares con TEA.					

Diga qué modificaría y qué incluiría en cada aspecto del modelo que evaluó, colocando su valoración en la fila correspondiente al número que se le asignó a dicho elemento, según la tabla anterior.

Aspectos de la concepción	Qué modificar	Qué incluir

Firma: \_\_\_\_\_

#### Anexo 22.4 Calificación otorgada por los expertos a los indicadores

Expertos	Indicadores					
	1	2	3	4	5	6
E1	C1	C1	C1	C3	C1	C1
E2	C1	C1	C1	C1	C3	C3
E3	C1	C3	C1	C1	C1	C1
E4	C1	C1	C1	C3	C1	C2
E5	C1	C1	C1	C2	C1	C2
E6	C1	C1	C2	C1	C2	C1
E7	C1	C1	C2	C3	C1	C1
E8	C2	C1	C1	C1	C3	C3
E9	C1	C2	C1	C1	C1	C1
E10	C2	C2	C1	C1	C1	C3
E11	C3	C2	C2	C2	C1	C3
E12	C3	C1	C2	C3	C3	C2
E13	C1	C1	C2	C2	C2	C1
E14	C1	C1	C2	C2	C2	C2

E15	C1	C1	C1	C3	C2	C1
E16	C2	C2	C3	C3	C3	C1
E17	C2	C1	C1	C2	C2	C1
E18	C1	C2	C2	C1	C1	C1
E19	C1	C1	C1	C3	C1	C2
E20	C1	C2	C1	C3	C1	C2
E21	C1	C1	C1	C1	C1	C1
E22	C1	C3	C2	C1	C2	C1
E23	C1	C2	C3	C1	C3	C1
E24	C1	C1	C1	C3	C2	C1
E25	C1	C1	C1	C2	C1	C1
E26	C1	C3	C1	C1	C1	C3
E27	C1	C1	C1	C1	C1	C2
E28	C1	C1	C1	C2	C1	C1
E29	C1	C3	C1	C1	C1	C3
E30	C1	C1	C1	C1	C1	C2

#### Anexo 22.5 Tabla frecuencias absolutas

Indicador	C1	C2	C3	C4	C5
1	24	4	2		
2	19	7	4		
3	20	8	2		
4	14	7	9		
5	18	7	5		
6	16	8	6		

#### Anexo 22.6 Tabla frecuencias absolutas acumuladas

Indicador	C1	C2	C3	C4	C5
1	24	28	30		
2	19	26	30		
3	20	28	30		
4	14	21	30		
5	18	25	30		
6	16	24	30		

**Anexo 22.7 Tabla de frecuencias relativas acumuladas**

Indicador	C1	C2	C3	C4	C-5
1	0,8	0,9333333	1		
2	0,6333333	0,8666667	1		
3	0,6666667	0,9333333	1		
4	0,4666667	0,7	1		
5	0,6	0,8333333	1		
6	0,5333333	0,8	1		

**Anexo 22.8 Tabla de Frecuencias relativas acumuladas por la inversa de la curva normal**

Indicador	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N-P
1	0,85	1,5	2,91		5,26	1,7533333	-0,8933333
2	0,34	1,11	2,91		4,36	1,4533333	-0,5933333
3	0,43	1,5	2,91		4,84	1,6133333	-0,7533333
4	(-0.08)	0,53	2,91		3,36	1,12	-0,26
5	0,26	0,97	2,91		4,14	1,38	-0,52
6	0,08	0,85	2,91		3,84	1,28	-0,42
<b>Puntos de corte</b>	0,313333	1,076667	2,91		<b>25,8</b>	<b>N=</b>	<b>0,86</b>

N= Sumatoria de las sumas

No categorías\*No de ítems

**Anexo 22** Resultados finales de los indicadores de las observaciones a clases y actividades en otros contextos.

Dimensión 1												Dimensión 2												Dimensión 3												
Maestros	1.1	P	1.2	P	1.3	P	1.4	P	1.5	P	1.6	P	ÍNDICE	2.1	P	2.2	P	2.3	P	2.4	P	2.5	P	2.6	P	ÍNDICE							ÍNDICE			
1	MA	7	MA	7	A	5	MA	7	A	5	MA	7	0,90476	MA	7	A	5	A	5	A	5	MA	7	A	5	0,69047619	MA		7	MA		7	A		5	0,90
2	A	5	A	5	A	5	MA	7	A	5	A	5	0,7619	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	0,5952381	A		5	A		5	A		5	0,71
3	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	0,71429	MA	7	A	5	A	5	A	5	MA	7	A	5	0,69047619	MA		7	MA		7	A		5	0,90
4	A	5	MA	7	MA	7	A	5	A	5	MA	7	0,85714	MA	7	MA	7	A	5	MA	7	MA	7	A	5	0,73809524	MA		7	A		5	PA		3	0,71
5	MA	7	MA	7	MA	7	MA	7	MA	7	A	5	0,95238	MA	7	MA	7	A	5	MA	7	MA	7	A	5	0,73809524	MA		7	MA		7	MA		7	1,00
6	A	5	MA	7	A	5	MA	7	MA	7	MA	7	0,90476	MA	7	A	5	A	5	A	5	MA	7	A	5	0,69047619	MA		7	A		5	A		5	0,81
7	A	5	MA	7	A	5	A	5	MA	7	A	5	0,80952	MA	7	MA	7	A	5	MA	7	MA	7	MA	7	0,78571429	A		5	A		5	A		5	0,71
8	MA	7	MA	5	A	7	A	5	MA	7	MA	7	0,90476	MA	7	MA	7	A	7	MA	7	MA	7	A	5	0,78571429	MA		7	A		5	A		5	0,81
9	A	5	A	5	A	5	MA	7	MA	7	MA	7	0,85714	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	0,5952381	MA		7	MA		7	A		5	0,90
10	MA	7	MA	7	A	5	MA	7	MA	7	A	5	0,90476	MA	7	A	5	A	5	A	5	MA	7	A	5	0,69047619	MA		7	A		5	A		5	0,81
11	A	5	A	5	A	5	MA	7	MA	7	MA	7	0,85714	MA	7	MA	7	A	5	MA	7	MA	7	A	5	0,73809524										
12														MA	7	MA	7	A	5	A	5	MA	7	MA	7	0,78571429										
Promedio Indicadore	5,7273		6,0909		5,5455		6,3		6,2727		6,1			6,6667		6		5,17		5,83		6,67		5,33			6		0		5,27		0		4,55	
Índice Indicadores	0,8182		0,8701		0,7922		0,9		0,8961		0,9			0,9524		0,8571		0,74		0,83		0,95		0,76			0,86		0,75				0,65			
Evaluación Indicador	MA		MA		MA		MA		MA		MA			MA		MA		A		MA		MA		MA			MA		MA		A					
Ponderación	7		7		7		7		7		7			7		7		5		7		7		7			7		7		A		5			
Índice de la Dimensi	1												0,952380952																							
Evaluación Dimensió	MA												MA												MA											

## Anexo 23 Resultados finales de los indicadores de la entrevista a docentes.

	Dimensión 1													Dimensión 2																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																</
--	-------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

## Anexo 24 Resultados finales de los indicadores de las pruebas pedagógicas.

Alumnos		Dimensión 2						
		2.1	P	2.2	P	2.3	P	ÍNDICE
1		MA	7	MA	7	A	5	0,1428
2		MA	7	MA	7	A	5	0,238
3		MA	7	A	5	A	5	0,238
4		MA	7	MA	7	A	5	0,1428
5		MA	7	MA	7	A	5	0,3333
6		MA	7	A	5	A	5	0,238
7		MA	7	MA	7	A	7	0,3333
8		MA	7	MA	7	A	5	0,3333
9		A	5	A	5	A	5	0,1428
10		MA	7	A	5	A	5	0,1428
11		MA	7	MA	7	A	5	0,4285
12		MA	7	MA	7	A	5	0,4285
Promedio Indicadores			6,83		6,33		5,17	
Índice Indicadores			0,98		0,9		0,74	
Evaluación de los Indicadores			MA		MA		A	

## Anexo 25 Resultados finales de los indicadores por dimensiones.

	Dimensión 1						Dimensión 2						Dimensión 3		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III
Índice Indicadores	0,86	0,92	0,82	0,93	0,92	0,89	0,96	0,88	0,73	0,87	0,94	0,81	0,89	0,82	0,68
Evaluación de los Indicadores	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	A	MA	MA	MA	MA	MA	A
Ponderación	7	7	7	7	7	7	7	7	5	7	7	7	7	7	5
Índice de las dimensiones	1						0,95						0,90		
Evaluación de la dimensión	MA						MA						MA		
Evaluación de la variable	MA														

**Anexo 26** Cuadro comparativo entre la concepción didáctica actuante y la propuesta.

CONCEPCIÓN ACTUAL	CONCEPCIÓN PROPUESTA
1. Se declara como fundamento general la Filosofía Marxista –Leninista.	1. Existe relación en el estudio de sus fundamentos generales de carácter filosóficos, sociológicos, psicológicos, biológicos, lingüísticos, pedagógicos y didácticos, se emplea la Filosofía Marxista–Leninista como basamento científico y desde esta visión se analizan las contribuciones de otras ramas.
2. En sus fundamentos se destaca el trabajo correctivo compensatorio.	2. Los fundamentos son más concretos se basan en principios que permiten apoyar un sistema de ideas rectoras.
3. Parte de una concepción didáctico academicista, donde el maestro juega el papel esencial en el proceso de enseñanza –aprendizaje y el escolar se muestra pasivo con pocas oportunidades para interactuar.	3. Parte de una concepción integradora donde el maestro es el mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje y el escolar es protagonista de su propio aprendizaje en las relaciones que establece con el grupo.
4. Los componentes didácticos se conciben de la siguiente forma: los <b>objetivos</b> se conciben de forma reproductiva centrados en los contenidos puramente de las áreas que comprende la Lengua Española y en habilidades generales.	4. Los componentes didácticos se conciben de la siguiente forma: los <b>objetivos</b> se conciben teniendo en cuenta los niveles de asimilación (traducción, interpretación y extrapolación) donde se declara la planificación de un sistema de clases que lo orienten, organicen y lo conduzcan desde la singularidad de los recursos didácticos y la contextualización de tareas de aprendizaje, que están dirigidas a que el escolar comprenda diferentes tipos de textos en diferentes contextos.
5. Los <b>contenidos</b> se le da prioridad a los conceptuales viéndose truncados los procedimentales y actitudinales, se realiza poco aprovechamiento de las potencialidades de este para la preparación para la vida social.	5. Los <b>contenidos</b> se concuerdan con los de carácter conceptual sobre los procedimentales y actitudinales, se potencia la inclusión de tareas de aprendizaje diferenciadas teniendo en cuenta los niveles de desarrollo del escolar con TEA, los contenidos que se seleccionan guardan relación estrecha con la preparación para la vida social.
6. Los <b>métodos y procedimientos</b> la	6. Los <b>métodos y procedimientos</b> se basan en la integración

<p>actividad del maestro se basa en la transmisión de conocimientos, se abusa de la memoria mecánica, preferencia a los métodos y procedimientos según las formas de obtención del conocimiento primando los orales.</p>	<p>donde el escolar tiene un papel más activo centrado en un aprendizaje desarrollador según sus potencialidades.</p> <p>Se recomiendan como métodos didácticos fundamentales en el proceso de comprensión textual el uso de rutinas estructuradas así como, el emparejamiento y la decodificación desde un patrón visual.</p> <p>Se prioriza la mediación social e instrumental en el proceso de comprensión textual con la utilización de los diferentes contextos que permita al escolar con TEA una adecuada preparación para la vida social.</p>
<p>7. Los <b>medios de enseñanza</b> se basan en la utilización de las motivaciones del escolar con TEA utilizando los medios de enseñanza propios del proceso de comprensión textual como el libro de texto, tarjetero, láminas, etc.</p>	<p>7. Los <b>medios de enseñanza</b> se basan en la utilización de las preferencias visuales donde el escolar con TEA utilice los apoyos visuales para el proceso de comprensión textual.</p> <p>Se recomienda como medio de enseñanza fundamental la utilización de una agenda pictográfica para representar con pictogramas la secuencia de acciones a realizar para comprender un texto en un contexto social determinado.</p> <p>Se sugieren otros como: los pictogramas, fotografías, agenda pictográfica de verbos mentales u acciones, panel de intenciones, tarjetero pictográfico, que permitan a los escolares con TEA organizar y seguir las rutinas estructuradas para la comprensión de textos</p>
<p>7. Las <b>formas de organización</b> se basan en una enseñanza tradicional, con el maestro actuando como centro, trasmitiendo información al grupo de escolares con el fin de lograr una educación masiva.</p>	<p>7. Las <b>formas de organización</b> se basan en nuevas formas de relación y organización entre el maestro, los escolares y el grupo, como componentes personales de proceso, intensificándose la relación entre los escolares y la materia de enseñanza bajo la el papel mediador del maestro. Se potencia la interacción entre los escolares, promueve la colaboración, el intercambio de ideas y la actividad compartida.</p>



<p>7. La <b>evaluación</b> recae en el maestro y prevalece el producto del aprendizaje, se vincula con la clasificación de los escolares.</p>	<p>7. En la <b>evaluación</b> se debe tener en cuenta más al proceso de aprendizaje que a su producto es participativa, amplia los procedimientos y técnicas para la evaluación con carácter diferenciado, se utilizan diferentes formas de evaluación.</p>
<p>8. Las acciones dirigidas al desarrollo integral de los escolares con TEA, hace énfasis en lo cognitivo y la ayuda pedagógica anticipada, se proponen alternativas que van a cómo enseñar y obvian el cómo aprender, insuficiente creación de situaciones de aprendizaje y aprovechamiento de las vivencias de los escolares para la comprensión textual en diferentes contextos.</p>	<p>8. Se implementa a través de una metodología, con un sistema de clases y tareas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de la comprensión textual, desde la mediación social e instrumental, así como la formación por etapas de las acciones mentales en estrecha relación con los momentos de organización de la actividad de lectura y su comprensión en el primer ciclo.</p> <p>Se promueve la utilización de recursos didácticos, se aprovechan las vivencias de los escolares en diferentes contextos, la ayuda pedagógica se estructura en correspondencia con precisiones metodológicas que permiten su diseño y ajuste regulado en diferentes niveles de acuerdo con las necesidades de los escolares.</p>